O etycznej podstawie pedagogiki.

I.

W klasyfikacji wiedzy oddawna już przyjęto podział nauk na teoretyczne i praktyczne. Jeżeli jednak z nazwą nauk teoretycznych związane jest względnie ścisłe i od czasów Arystotelesa jednoznacznie określone pojęcie, to w tak zwanych naukach praktycznych panuje dotąd najzupełniejsza niejasność pod względem formułowania ich ogólnego charakteru i najbliższych zadań.

Już przy pierwszej próbie rozwikłania zagadnienia „nauka praktyczna" zastanowić musi to szczególne zestawienie wyrazów. Istotnie, wychodząc z pospolitego pojmowania praktyczności, należałoby wyrażenie „nauka praktyczna" uważać poprostu za nieporozumienie, niegodne stosowania przez ścisłe myślenie, a nawet, w najgorszym razie, za contradictio in adjecto. Czy jednak pojęcie praktyczności w najszerszym rozumieniu tego wyrazu zaprzecza wprost pojęciu naukowości?

Z nauką zwykliśmy łączyć coś wybitnie i istotnie refleksyjnego, coś sprawom najbliższym i najdocześniejszym całkowicie obcego. Bez względu na to, czy przyznajemy lub nie, że nauka z potrzeb praktycz-

nych wyrosła, albo że w rezultacie do zaspokojenia tych potrzeb praktycznych prowadzi, uważamy powszechnie, że w samej pracy naukowej zawarte są — a conajmniej zawarte być powinny — motywy bezwzględnego zaspokojenia czystej, oderwanej od spraw doczesnych ciekawości, woli poznawczej, platońskiej miłości prawdy.

Przy takim rozumieniu naukowości wszelkie względy najbliższej praktycznej działalności, a raczej względy zaspokojenia najbliższych potrzeb życia praktycznego całkowicie usuwają się na bok, w cienie trosk osób innych, albo conajmniej w cienie trosk innej chwili. Stąd też płyną te niezliczone przysłowia i anegdoty o mężach nauki, pogrążonych w oderwane dociekania, obojętnych na najpierwotniejsze potrzeby życia osobniczego, dla najbliższych osób z otoczenia, dla najważniejszych spraw społecznych. Z ujmą dla swoich przyrodzonych potrzeb, z ujmą dla swojego t. zw. osobistego szczęścia zewnętrznego, oddają oni rozwiązywaniu zagadnień, nurtujących w ich umyśle, swoją pracę, swoje siły, swoje życie. (Dla bliźnich pozostaje pociecha, że jednak z tych wysiłków coś kiedyś komuś „przyjdzie.“) Pod tym więc względem nauka nie jest praktyczną,—och, jest nawet bardzo niepraktyczną, a ludzie nauki jakże często są ludźmi pozbawionemi „zmysłu życia.“

Ale w pojęciu praktyczności tkwi jeszcze coś innego. Może ono oznaczać nie stopień przystosowalności do warunków życiowych, lecz chęć przystosowania życia do pewnych norm, postawionych z góry i uznanych za prawdziwe, słuszne, piękne lub pożyteczne. W tym znaczeniu praktycznemi są wszystkie nauki normatywne, wyznaczające pewne ideały do osiągnięcia. Inna rzecz, czy te ideały dzięki studjom w danej

dziedzinie dadzą się w rzeczywistości osiągnąć. Na pierwszy rzut oka zdaje się nawet, że rzecz się ma przeciwnie. Logika, którą zgodnie z powyższym uważać mamy za naukę praktyczną, nie nauczyła snać nikogo myśleć konsekwentnie; etyka — postępować moralnie. A nawet w stosunku do pospolitego pojmowania praktyczności w znaczeniu użyteczności i powodzenia osobistego w życiu, logiczne i etyczne postępowanie częstokroć jest bardzo niepraktyczne: logiczne i etyczne sumienie rzadko popłaca, to fakt. Ale też naukom normatywnym w ścisłym znaczeniu nie chodzi o drogi, na których podpadające ich badaniu cele dadzą się w najdoskonalszy sposób urzeczywistnić. Przepisują one tylko ideały, których osiągnięcie pozostawiają na uboczu jako zadania innych dziedzin nauki, wiedzy wogóle, albo zgoła innych dziedzin życia. Ze względu na ten brak bezpośredniego związku z praktycznym zastosowaniem należałoby właściwie nzuki formalno-normatywne nazwać „teoretyczno-praktycznemi.“ Istotnie łączą one w sobie dwa te pierwiastki w swoisty sposób: pierwiastek teoretyczny przejawia się w ich formie. Ale zważyć należy, że żaden zakres wiedzy, ujętej w pewne systematyczne formy, nie jest pozbawiony cechy teoretycznej. Można więc w naukach, wynikających z pobudek praktycznych, odróżniać właściwie tylko stopień oderwania od rzeczywistości.

Otóż mniejszym stopniem oderwania, a większym—konkretności odznaczają się nauki, których zadaniem jest: ideały, stworzone przez nauki praktyczne w szerszym znaczeniu, wprowadzić w życie. Są to więc również nauki praktyczne, praktyczne może nawet w znaczeniu bardziej zbliżonym do pospolitego pojmowania. Atoli w celu odróżnienia ich od nauk formalno-praktycznych nazwaćby je wypadało właściwiej—*stosowanemi*. W historji nauki występują one

często pod nazwą sztuk (τέχναι) i istotnie zawierają pewien pierwiastek artyzmu, opierając się nie tylko na ściśle stwierdzonych i przedmiotowych danych wiedzy, lecz zarówno na podmiotowo-intuicyjnych, czasem prawie twórczych syntetycznych pomysłach.

Taką nauką stosowaną jest między innemi medycyna. Stworzywszy przy pomocy anatomji i biologji pewne normy zdrowia, medycyna dąży do urzeczywistnienia ich za pośrednictwem danych chemji i fizyki, posługując się nieraz, gdy dane przedmiotowe z jakichkolwiek względów zawodzą, podmiotową intuicją lekarza. Na razie norma w medycynie wysnuta jest z przedmiotowych danych; stanowi ona pewnego rodzaju przeciętność zdrowia przeciętnego doświadczalnego osobnika. Ale można sobie wyobrazić, że medycyna zbuduje pewien ideał osobnika przyszłości i do tego ideału dążyć będzie już świadomie środkami już przystępnemi; wówczas będzie ona nie tylko usuwała cierpienia osobników, lecz będzie torowała drogę w urzeczywistnianiu rozwoju człowieka do wyższego typu zwierzęcego.

Taką nauką stosowaną jest również polityka. I ona stawia pewną normę życia społecznego, wysnutą—zależnie od charakteru umysłowości jej twórców—albo z przeszłości dokonanej, jako przedmiotowo danych „realnych“ wyników doświadczenia, albo też z budowanej na podstawach moralnych przyszłości. W jednym zarówno jak drugim przypadku zastosowuje polityka w swej żywej działalności naukowo stwierdzone fakty i prawa, ale często ucieka się do twórczej pomysłowości swoich wybitnych przewodników.

Taką wreszcie nauką stosowaną jest pedagogika, dążąca w zasadzie do urzeczywistnienia ideału zdrowego fizycznie, świadomego umysłowo i moralnego uczuciowo osobnika. Jeżeli jednak norma fizyczna za-

równo ze względu na cel, jak na środki w zupełności przypada medycynie,—skutkiem czego należałoby właściwie zdrowie fizyczne wyłączyć z zadań pedagogiki,—to norma duchowa jest w całkowitej zależności od etyki. Wykształcenie umysłu jest uwarunkowane i ograniczone celami moralnemi i wynika w istocie swojej z moralnych tylko pobudek. Gdy bowiem samodzielne zajęcia naukowe w najszlachetniejszym swym wyrazie są najzupełniej pozbawione względów na zastosowalność lub niezastosowalność do potrzeb człowieka lub ludzkości, to nauczanie, czyli staranie się o przyswojenie przez młode pokolenia zdobytej przez poprzedników wiedzy, ma na celu przedewszystkim umiejętne tej wiedzy zastosowanie w życiu, jaknajbardziej wydajne działanie przy pomocy tej wiedzy w kierunku dobra dla jednostki i ogółu. Tymbardziej zaś zamiary wychowawcze należy uznać za przesiąknięte względami moralnemi w wypadkach, w których, wychowaniem kieruje nacechowana już wielką dozą samozaparcia myśl o poświęceniu się wychowańca w przyszłości czystej nauce bez jakichkolwiek celów utylitarnych.

Całe więc wychowanie duchowe,—a do niego, po wykluczeniu fizycznego, ograniczają się zadania pedagogiki—jest przepojone względami morainemi. Nawet gdy chodzi o wychowanie polityczne, względy moralne nie tylko „odgrywają wielką rolę“, lecz stanowią właściwe tło, istotne podłoże i rzeczywiste, acz niezawsze w dostatecznej mierze uświadamiane cele. W rzeczy samej, te tylko kierunki, wyobrażenia i dążenia polityczne są przez wychowawców wybierane i wdrażane w sumienia wychowańców, które wydają się czystsze, szlachetniejsze, sprawiedliwsze. Gdyby nie niezmierzona rozciągliwość i względność treści wyobrażeń moralnych, wychowanie polityczne przy-

bierałoby zawsze jedną i tę samą postać. Jest ono w poszczególnych przypadkach różne jedynie ze względu na materjalny wyraz osobistych przekonań wychowawców, — jest jednak pod względem czysto formalnym podporządkowane ideałom moralnym.

Moralność jest istotnym celem wszelkiego wychowania. Wychowywać—znaczy właściwie prowadzić do pewnych z góry oznaczonych przekonań moralnych, mających stanowić rdzeń i jądro duchowej istoty człowieka. Pedagogika uzyskuje w ten sposób swe normy od etyki. Co etyka w swych poszukiwaniach ustaliła, jako normy postępowania moralnego, to stara się pedagogika przetopić w życie. Co etyka postawiła jako nakaz, to pedagogika stawia sobie jako cel.

Jako nauka stosowana, nie może jednak pedagogika na uzyskaniu celu poprzestać, lecz z natury rzeczy musi dążyć do jego urzeczywistnienia. Etyka ustanawia nakazy, lecz nie dba o ich urzeczywistnienie. Logika powiada: tylko w tym wypadku będziesz myślał zgodnie z zadaniami poznania, jeżeli wypełnisz warunki, jakie ja ci przepisuję; możesz je znać lub nie znać, lecz wypełnić musisz. W ten sam sposób przemawia etyka: tylko wówczas będziesz postępował zgodnie z zadaniami twego tu na ziemi życia, gdy zadośćuczynisz nakazom, jakie ja ci stawiam za warunek; możesz je sobie uświadamiać lub nie, uczynić im jednak zadość musisz. Pedagogika uświadamia sobie przedewszystkim te nakazy postępowania moralnego; ale w dalszym ciągu pragnie również świadomie prowadzić do ich wypełnienia. W tym zaś zamiarze poszukać musi środka, któryby do jej celów moralnych prowadził drogą najkrótszą i najdogodniejszą.

Terenem, na którym odbywa się kształcenie, jest duchowa strona człowieka. Jakkolwiek istotnym wynikiem wychowania ma być pewna forma działania,

to jednak nie tyle chodzi o same zewnętrzne czyny, lub o ich pozornie moralny charakter, ile właśnie o ich należyte ugruntowanie w ustroju duchowym osobnika. Innemi słowy, pedagogika dąży raczej do odpowiedniego ukształtowania wewnętrznego źródła czynów, niż do ich zewnętrznej zgodności z moralnością. W tym celu musi pedagogika posiadać dokładną znajomość wszelkich własności materjału, który ma być urobiony. Tę znajomość otrzymuje pedagogika od psychologji, nauki, badającej przejawy świadomości we wszelkich ich formach, a zatym i w swoistej formie oddziaływania na wpływy zewnętrzne. Znajomość psychologji jest zatym dla pedagogiki warunkiem koniecznym jej teoretycznego udoskonalenia i jej powodzenia w praktycznym zastosowaniu. Jak etyka daje pedagogice cel, tak psychologja daje jej środki do osiągnięcia tego celu. Etyka i psychologja stanowią dwie podstawy, na których się pedagogika w równym stopniu opierać musi. Brak jednej z tych podstaw powoduje chwiejność, niepewność, a czasem i upadek całego gmachu wychowania.

Tak ważną potrzebę oparcia pedagogiki na podstawach psychologji i etyki zrozumiano już oddawna i przeprowadzano—z różnemi zresztą skutkami—niejednokrotnie. Najbardziej zasłużonemi pod tym względem są Herbart i jego liczna szkoła. Herbart uzależniał pedagogikę nie bezpośrednio od formalnej etyki, lecz od jej już konkretnego wyrazu: nauki o cnocie (Tugendlehre); bezpośrednim wypływem, a raczej głównemi gałęziami tej nauki o cnocie jest dla Herbarta z jednej strony polityka, z drugiej zaś pedagogika. Tej ostatniej dążeniem jest urzeczywistnienie ideału cnoty, polegającego na harmonijnej pełni osobistości; dlatego z przeprowadzanych przez Herbarta w etyce „idei praktycznych“ najważniejszą jest w jego peda-

gogice „idea doskonałości“ (Idee der Vollkommenheit). Wymagając dla nauki o cnocie, jako podstawy pedagogiki, znawstwa człowieka, utrzymuje Herbart, że będzie ona tym łatwiej stosowalną, im bardziej przejmie zarówno dane doświadczenia, jak wyniki teorji; jest to jednak dla Herbarta jednoznaczne z zależnością nauki o cnocie (a zatym i pedagogiki) od psychologji i *metafizyki.*

Braki w ujęciu przez Herbarta zadań psychologji, a także braki samejże psychologji, która opiera się u niego nie tylko na doświadczeniu i matematyce, ale i na metafizyce, sprawiają, że nie może ona być skutecznie stosowana. Mimo świetnych i płodnych konstrukcji logicznych psychologja Herbarta, jako „metafizyka stosowana“ (tak ją bowiem sam nazwał), nie daje właściwie pedagogice potrzebnego jej materjału. Herbart i jego uczniowie ujęli zatym rdzeń istoty pedagogiki, ale zupełnego rozwiązania jej zadań nie dali.

Pedagogice potrzebna jest psychologja nie metafizyczna i nawet nie matematyczna, lecz wyłącznie i jedynie doświadczalna, a zwłaszcza ta jej część, która się zajmuje oddziaływaniem na pobudki. Można nawet powiedzieć, że pedagogika wymaga dla siebie swoistego opracowania psychologji, jako psychologji fiłogienetycznej. Próbę takiej gienetycznej psychologji dał już współczesny Herbartowi Beneke. Opanowany przez ideę psychologistyczną, t. j. przez chęć podporządkowania zarówno treści, jak zwłaszcza metody nauk filozoficznych jedynej ich podstawowej nauce—psychologji, opracował Beneke również etykę z tego punktu widzenia. „Etyka“ ta jest właściwie tylko psychologją gienetyczną moralności, ale właśnie jako taka ma ona znaczenie dla pedagogiki. Wskazując na naturalny rozwój duchowy człowieka, usuwając wszelkie pierwiastki pozadoświadczalne, Beneke osiąga to,

czego brakło wywodom Herbarta. Dodać jednak należy, że nominalna pedagogika Benekego p. n. „Erziehungs und Unterrichtslehre“ (1835—6) opiera się wyłącznie na psychologji; że natomiast książka p. n. „Grundzüge des natürlichen Systems der Praktischen Philosophie“ zawiera cenne wskazówki wychowania moralnego, zwłaszcza zaś drugi tom tego dzieła p. n. „Specielle Sittenlehre“ (1840) [1]. Tę wartość pedagogiczną psychologji i etyki Benekego ocenić umieli nawet jego wrogowie z obozu Herbarta (np. Nahlowsky). Znakomity zaś historyk filozofji, Windelband powiada: „w podstawowym charakterze nauki Benekego (jako historji rozwoju osobniczego życia duchowego) leży przyczyna tego, że się ona w wysokim stopniu i prawie jeszcze bardziej, niż nauka Herbarta, nadawała do stosowania w pedagogice.“ [2])

Psychologja Benekego jako taka nie jest oczywiście bez zarzutu i zwłaszcza wobec dzisiejszego rozwoju tej nauki nie może się ostać. Ale w zasadniczym jej charakterze, który zresztą z Anglji i Francji przez Benekego został tylko przejęty i tamże w dalszym ciągu główne robi postępy, leży siła i znaczenie dla pedagogiki. Po wyzbyciu się pewnych założeń i hipotez Benekego psychologja pedagogiczna w tym kierunku pójść więc musiała i—poszła.

Poszła może nawet zadaleko, wymagając dla siebie nietylko głównego użytkowania sił, lecz i wyłącznego zajęcia.[3]) Rzecz prosta, że praktyczna skuteczność

[1]) Porówn. moją rozprawę: „Der Psychologismus in der Sittenlehre F. E. Benekes,“ 1909. str. 15—38.

[2]) W. Windelband: „Geschichte der neueren Philosophie“, tom 2-gi, wyd. 4-te, 1907, str. 416—7.

[3]) To wszystko, co autor mówi w dalszym ciągu o *nadmiarze* psychologji w pedagogice niema oczywiście zastosowanie do naszych warunków, w których nietylko nadmiaru, lecz należytego uwzględnienia psychologii dotąd nie znajdujemy.

(*Przyp. Red.*).

wychowania musi się opierać na możliwie najdokładniejszej znajomości psychologji dziecka i że zatym powodzenie wychowania wprost zawisło od postępów nauki w tej dziedzinie. Ale zainteresowanie w dziedzinie psychologji dziecka, uwarunkowane między innemi przyczynami ogólnym wzrostem wiedzy psychologicznej w końcu ubiegłego i w bieżącym stuleciu, doszło do rozmiarów zbytniej może wyłączności i ekspansji.

Znane jest zjawisko, że głębokie zajęcie, jakie budzi w nas pewna gałąź umiejętności, przybiera często postać ekskluzywności i pewnego rodzaju despotyzmu, usiłującego z danej części wiedzy uczynić punkt ciężkości wszelkich wogóle dociekań naukowych. W historji nauki zjawisko to dość częste, że wraz ze wzrostem w pewnym momencie dziejowym zainteresowania w kierunku swoistych zagadnień naukowych, wszelka praca naukowa, aczkolwiek niekoniecznie słabnie, to w każdym razie skłania się i dostosowuje do punktu ciężkości zainteresowania ogólnego, czyniąc z niego cel, do którego ostateczne wysiłki zmierzać powinny. Jest to motyw pragmatyczny, uzależniający wysiłki jednostek od ogólnego nastroju nauki, od aktualnego jej stanu, od tego, co „wisi w powietrzu“ i co, domagając się natychmiastowego rozwiązania, wywołuje niekiedy równoległe i równoczesne teorje i hipotezy. Ale nie brak w podobnym zjawisku również pierwiastka indywidualnego. Przy koniecznym dla wydajności pracy naukowej rozstrzeleniu uwagi powszechnej pomiędzy działy specjalne, umysły poszczególnych badaczy tak wchodzą w tok myśli i charakter badanej przez nich specjalności, iż z psychologiczna koniecznością ulegać muszą sugiestji opanowywanego przez nich materjału. W takich razach tworzą się nie tylko jednostronne teorje o zadaniach nauki wogóle, ale i uniwersalne metodologje, zależne w swym ogól-

nym charakterze od specjalności danego badacza. W ten sposób zmieniały się kolejno i zmieniają indywidualnie zadania i metody nauki: poznawczo-krytyczne, djalektyczne, socjologiczne, mechanistyczne; historyczne, psychologistyczne...

W powszechnym a tak intensywnym zainteresowaniu się obecnym psychologją, możliwym jest, że i pedagogika, tak blizko zresztą związana z psychologją, zaginie w niej, utracając swoje odrębne zadania. Dlatego należy mieć wciąż na uwadze, że pedagogika nie ma na celu psychologicznych tylko badań nad naturą dziecka. Cel ten doskonale za pedagogikę spełnia, a przynajmniej spełniać winna, specjalna psychologja. Utracając związek z etyką, pedagogika gubi swoją nić przewodnią, swój punkt widzenia i swoją rację istnienia. Bez podstawy etycznej staje się pedagogika czystym eksperymentowaniem dla wzniosłych wprawdzie celów nauki psychologji, ale eksperymentowaniem niebezpiecznym z rzeczą najgłębszej wagi i najdonioślejszego znaczenia dla życia społeczeństwa (narodu). Jak etyka nie może poprzestać na wyłącznie psychologicznym badaniu wytworów moralnościowych, lecz zdąża do postawienia obowiązujących powszechnie nakazów postępowania, tak i pedagogika pragnie nie tyle badać rzeczywistość, ile wytwarzać w niej ideały moralne przy pomocy praw, odnalezionych przez psychologję. Pedagogika, któraby się ograniczała do psychologicznej analizy albo do wykrywania praw psychologicznych, kierujących życiem dziecka, byłaby na równi z psychologiczną etyką tylko jednym z rozdziałów psychologji, nie zaś nauką odrębną mającą własne cele i własne zadania.

Adam Zieleńczyk.

(Dok. nast.).

Odrodzenie przez szkołę.[1]

„Wychowanie dzieci nie może być pozostawione wyłącznie szkole, musi być ono dziełem harmonijnym, stworzonym przez inteligentne usiłowanie wszystkich tych, którzy kochają ludzkość.“

Istnieją dwa punkty wyjścia i dwie drogi, jakiemi zmierzają współcześnie reformatorowie szkolni do odrodzenia wychowania. Jedni, studjując psychologję dziecka, dowodzą naukowo, jak błędnym jest dzisiejsze nauczanie i przeprowadzają stopniowo reformy w istniejących szkołach. Inni, mając nowe ideały dla społeczeństw i dla ludzi, pragnąc zwalczyć konwencjonalizm, przesądy, kłamstwo, fałsz, okrucieństwo, na których opiera się dzisiejsza budowa społeczna — zakładają nowe szkoły, oparte na zasadach, odpowiadających nowym ideałom.

Pierwsza droga odpowiada teorji o powolnej, stałej ewolucji, bronionej zawsze przez teoretyków nauki; droga to w ich pojęciu jedynie wiodąca do celu, bo dająca pewność urzeczywistnienia dążeń. Teoretycznie mają oni słuszność i to gotowi jesteśmy im przyznać.

Nie ulega wątpliwości, że wyniki badań i doświadczeń z dziedziny psychologji i fizjologji muszą doprowadzić do zmiany metod nauczania, że nauczy-

---

[1]) F. Ferrera, którego rząd hiszpański przed kilku tygodniami skazał na śmierć, wywołując oburzenie całego cywilizowanego świata, był całe życie bojownikiem o wolną szkołę i założycielem znacznej liczby szkół, które zostały później przez rząd hiszpański zamknięte. Pragnąc czytelników naszych zaznajomić z jego poglądami pedagogicznemi, dajemy wyjątkowo przekład artykułu programowego z *École renovée*.

ciel, rozumiejąc lepiej dziecko, potrafi oprzeć nauczanie na naturalnych pracach psychologji. Przypuszczam nawet, że ewolucja pójdzie drogą, wskazaną przez zasady liberalne, że wychowanie uwzględni konieczną samodzielność ucznia, że wychowawca potrafi dopomóc jej rozwojowi, dając dziecku jednocześnie najszersze, najwyższe możliwe zadowolenie.

A jednak uważam, iż ci, którzy walczą o wyzwolenie człowieka, niewiele mogą oczekiwać od tej akcji uczonych pedagogów i psychologów.

Dziś sprawę wychowania ludu hiszpańskiego trzyma silnie w rękach swoich rząd. Sfery rządzące rozumieją lepiej niż ktokolwiek inny, że przyszłość należy do tego, kto ma w ręku szkołę,—to też starają się ogarniać szkołę, wywierać na nią coraz silniejsze wpływy. Minął już czas, gdy starano się powstrzymać kształcenie się mas ludowych. Taktyka ta możliwą była przy dawnych warunkach ekonomicznych, które pozwalały na ciemnotę tłumu, ciemnotę, oddającą ten tłum pod bezwzględne panowanie oświeconych. Dziś warunki zmieniły się. Wzrost wiedzy, cały szereg odkryć i wynalazków, wytworzyły przewrót zupełny w warunkach produkcji i pracy. Dziś niemożliwym jest, aby lud pozostał ciemnym, musi być oświeconym, aby Hiszpanja na polu ekonomicznym wytrzymała walkę konkurencyjną z innemi krajami, aby z tej walki wyszła zwycięsko lub nawet tylko obronnie. Sfery rządzące, rozumiejąc konieczność oświaty ludu, zajęły się organizacją szkolnictwa nie dla tego, aby drogą wychowania ludu odrodzić społeczeństwo, ale dla tego, że produkcja przemysłowa potrzebuje udoskonalonych narzędzi, oświeconyeh pracowników. Reakcyjne nawet żywioły zrozumiały, że ze względu na potrzeby produkcji, nauczanie powszechne stało się koniecznością, że szaleństwem byłaby dalsza walka,

opór—zrozumiały jednak jednocześnie, jakim niebezpieczeństwem grozić im może umysłowy rozwój ludu. Dążąc zatym do zabezpieczenia się, rząd hiszpański rozpoczął sam pracę oświatową, chwytając w swe ręce kierunek tej oświaty, starając się oprzeć ją na starych ćwiczeniach, stanowiących ważny punkt oparcia dla dawnych urządzeń, dawnych form życia. Do niedawna wszelkie troski i trudy nad oświatą ludu pozostawiano księżom, których akcja odpowiadała dążeniom rządu, opierając całe wychowanie na autorytecie, dziś władze świeckie nie poprzestają na tym, ujęły sprawę w swoje ręce, zawładnęły szkołą. Zaczęła się gwałtowna walka o szkołę. Dziś wszystkie partje, znając i rozumiejąc wagę władania szkołą, nie cofają się przed żadną ofiarą, aby na tym polu zapewnić sobie zwycięstwo. Hasło najzaciętszej dziś walki brzmi: „Dla szkoły i przez szkołę.“ Lud hiszpański powinien być wzmożony taką powszechną troskliwością. Wszyscy pragną go podnieść przez wychowanie, wszyscy dążą do uszczęśliwienia go.

Dawniej różni działacze ludowi mogli zwracać się do tłumów z twierdzeniami: „Oto sfery możne chcą was utrzymać w ciemnocie, aby łatwiej was wyzyskać. My chcemy was oświecić, abyście byli wolni.“ Dziś argument ten jest niemożliwy, dziś wszędzie powstają szkoły, wszyscy popierają powszechne nauczanie. Gdy wglądam głębiej w tę gwałtowną zmianę poglądów sfer możnych na sprawę szkolnictwa ludowego, budzą się w mej myśli wątpliwosci, czy możliwym jest odrodzenie wychowania przez reformowanie istniejących szkół, oczekiwanie wyników pracy pierwszego typu reformatorów.

Uczeni teoretycy (w dziedzinie psychologji i pedagogiki) mało troszczący się o ogólne idee społeczne, o społeczne znaczenie wychowania, jeśli nawet z ca-

łym zapałem poszukują nowych prawd naukowych, usuwając się jednocześnie od wszystkiego, co bezpośrednio nie dotyczy ich pracy, ich studjów—nie stworzą nowej szkoły, nie wychowają nowych ludzi. Uczeni ci poznają zapewne psychologję dziecka, ogłoszą nam poznane prawdy, wskażą, jakie metody nauczania odpowiadają najlepiej właściwościom umysłu dziecinnego—ale o ile ciasnota zawodowa pozostawi ich obojętnymi na wszystko, co nie dotyczy bezpośrednio ich zawodu—to praca ich dla sprawy odrodzenia ludzkości przez wychowanie ma znaczenie drugorzędno tylko.

Wiem, że ludzie ci pracują z oddaniem dla sprawy dobra ogólnego, wierzą w pomyślne rezultaty swej pracy,—poza tym twierdzą:

„Pracując nad zbadaniem tajemnicy życia ludzkiego, pracujemy współcześnie nad stworzeniem systemu wychowania odpowiedniego dla fizycznego, umysłowego i moralnego rozwoju dziecka. Nie chcemy się zajmować bezpośrednio reformą szkoły, jako uczeni teoretycy, badacze nie potrafimy tego nawet. Na szkołę oddziaływamy zwolna, reformując ją stopniowo; przekonani, że szkoła zmienić się musi w miarę naszych odkryć samą siłą rzeczy. Gdy pytacie, jakie są nasze nadzieje co do przyszłości ludzkości, jesteśmy tak samo przekonani o koniecznej ewolucji w kierunku wyzwolenia człowieka i w tym względzie, nasza praca, wiedza, zmierza do osiągnięcia tego celu drogą najprędszą i najpewniejszą.“

W tym dowodzeniu na pozór logicznym i słusznym jest przecież wiele złudzeń. Gdyby kierownicy szkół mieli te same cele, jakie przyświecają uczonym, gdyby rzeczywiście starali się o postęp, w kierunku zaniku służalczości, możnaby wierzyć, że wysiłki, prace uczonych polepszą pracę ludu. Wiemy jednak, że w Hiszpanji jest inaczej; kierownikami szkół są ci,

którzy dzierżą władzę, a których cele i dążenia idą we wręcz przeciwnym kierunku. Nie można zamykać oczu na rzeczywisty stan rzeczy. Patrząc bacznie na to, co się dzieje, nie wątpię, iż tak jest; gdy konieczność powszechnego nauczania stała się oczywistą, potrafili oni znaleźć drogę wyjścia i pokierować szkolnictwem tak, aby nie stało się groźnym niebezpieczeństwem lecz punktem oparcia — tak samo potrafią zreformować szkołę zgodnie z nowemi zdobyczami wiedzy, tak jednak, aby pielęgnowała nadal zwierzchnictwo człowieka nad człowiekiem. Czegoż nie oczekiwano i czegoż się nie oczekuje po nauczaniu powszechnym? Większość postępowców hiszpańskich oczekiwała po nim wszystkiego — ale życie pokazało, ile w tych nadziejach było złudzeń. Widzimy dziś bezużyteczność, brak realnego pożytku wiedzy, zdobytej w szkole, oczekiwania zawiodły. Organizacja szkoły tak dalece nie odpowiada ideałowi, jaki sobie stworzono, iż czyni z nauczania środek ujarzmienia człowieka przez człowieka. Nauczyciel to nie jednostka, działająca szkodliwie, lecz narzędzie bezwolne w rękach zwierzchności. Wychowani przez tę zwierzchność od lat najmłodszych w karności i posłuszeństwie, zależni materjalnie, podlegli władzy bardziej niż ktokolwiek inny, ujęci w silne karby organizacji szkolnej, nauczyciele mogą być tylko... posłuszni, wyjątki zaledwie potrafią ocalić swą samodzielność duchową, oprzeć się zwierzchności. Ducha organizacji szkolnej w Hiszpanji maluje jeden wyraz: ucisk.

Szkoła, ujarzmiwszy nauczyciela, ujarzmia dziecko; reakcyjny rząd ujął w swe ręce wychowanie ludu, aby tą drogą zgnębić dążenie do swobody. Wychowanie dzisiejsze jest tresurą, nie liczącą się z rozwojem naturalnych zdolności dziecka. Nie przypuszczam, aby metody dzisiejsze były świadomie, celowo tworzone

dla osiągnięcia takich rezultatów, ale rezultaty tych metod nie odpowiadają dążeniom kierowników oświaty. Dla osiągnięcia ich przejęto się zasadą dyscypliny i autorytetu. Najważniejszym celem jest przyzwyczajenie dziecka do posłuszeństwa; do myślenia, wierzenia, postępowania, według zasad, które społeczeństwem dzisiaj rządzą. Przy takich warunkach wychowanie musi pozostać tym, czym jest dzisiaj. Celem wychowania nie jest swobodny rozwój przyrodzonych zdolności dziecka, lecz stworzenie z niego jednostki, dokładnie dopasowanej do mechanizmu społecznego, narzucenie mu gotowych idei, niedopuszczenie tego, aby kiedykolwiek myślało inaczej niż to potrzeba dla pod trzymania status quo dzisiejszych form życia

Nie można się dziwić, że takie wychowanie nie ma żadnego wpływu na wyzwolenie indywidualności ludzkiej, na wyzwolenie człowieka, jest ono raczej narzędziem, umacniającym władzę człowieka nad człowiekiem. Po dzisiejszej szkole hiszpańskiej niczego się spodziewać nie można, a to, co ma miejsce dziś, zmienić się nie może w przyszłości, bo niema żadnej racji, dla którejby sfery rządzące dzisiejszy system zmienić miały. Dopóki wychowanie szkolne oparte będzie na karności i autorytecie, dopóty wszelkie udoskonalenia metod nauczania służyć będą dla podtrzymania stanu służebności i niewoli ducha.

A chciałbym zwrócić uwagę moich czytelników na to, że cała wartość wychowania polega na uszanowaniu woli i indywidualności dziecka. Wychowanie musi się wyzbyć dogmatyzmu, pozwolić dziecku rozwijać wolę i kierować nią, ograniczywszy w tym względzie rolę wychowawcy do roli pomocnika.

Dziś wychowawca razem każe, zmusza, gwałci; prawdziwym wychowawcą będzie ten, kto potrafi

ustrzec dziecko od biernego przyjmowania idei, żądań, cudzych (nauczyciela), a z całą energją wywoła własną myśl, własną wolę dziecka. Dziś odwrotnie wartość wychowania uznajemy wtedy, gdy z łatwością osiąga cel ujarzmienia indywidualności dziecinnej. Tym sposobem najlepsze metody stają się narzędziami zyskania władzy nad młodym pokoleniem. *Naszym ideałem jest wychowywanie dziecka przez dopomaganie jego rozwojowi, czynienie zadość jego umysłowym i fizycznym potrzebom w miarę, jak one rodzą się i rosną; jesteśmy przekonani, że wychowanie w przyszłości polegać będzie na wychowaniu samodzielności.*

Czy takie są ideały tych, którzy dziś władają organizacją szkolną? czy to mają nadzieję osiągnąć? czy dążą do zniesienia przymusu w szkole? Nie i nie. Oni i nadal używać będą nowych i doskonalszych metod dla osiągnięcia swego celu t. j. dla stworzenia osobników, gotowych przyjąć konwencjonalizmy, przesądy, kłamstwa, na których opiera się dzisiejsze życie ogółu. My nie lękamy się powiedzieć: „*chcemy wychować ludzi zdolnych do ciągłego rozwoju, postępu, zdolnych do ciągłego marzenia i do ciągłego budowania, do przekształcania środowiska i siebie samych; ludzi, których siłę stanowić będzie niezależność duchowa, którzy nie przywiążą się do żadnych form, zawsze gotowi przyjąć to co, lepsze, szczęśliwymi się czuć będą ze zwycięstwa nowych idei, pragnących żyć wielostronnie w tym jedynym życiu.* Społeczeństwo hiszpańskie lęka się takich ludzi, nie można przypuszczać, aby chciało wychowania, które takich ludzi stwarza.

Jakież są nasze żądania? jaką drogą pójdziemy, aby odrodzić szkołę? Śledzić będziemy z uwagą pracę uczonych, badających dziecko i starać się będziemy stosować zdobycze ich badań do pracy wychowawczej, mającej na celu ooraz zupełniejsze oswobodzenie je-

dnostki (indywiduum) ludzkiej. Rozpoczniemy natychmiast dążenie wprost do celu przez zakładanie nowych szkół, w których panować będzie duch swobody; wierząc, że taki duch przenikać musi całe wychowanie przyszłości.

Praca próbna była rozpoczęta, dała dotąd doskonałe rezultaty. Z dawnej szkoły nie możemy pozostawić nic, co opierając wychowanie na przymusie, narzuca gotowe ideały, wierzenia, karmi fałszem i konwencjonalizmem, wykoszlawia lub zabija wolę, stawia dziecko w sztucznym środowisku, oddaleniu od natury i życia. Bez obawy możemy dziecko postawić wśród warunków dla niego najodpowiedniejszych, w otoczeniu natury, gdzie będzie się stykalo z tym wszystkim, co kocha, gdzie wrażenia życia zastąpią czcze, próżne słowa lekcji. Gdybyśmy nic więcej nie zrobili, już dokonalibyśmy wiele dla oswobodzenia dziecka. W otoczeniu natury moglibyśmy swobodnie poznawać dziecko ze skarbem wiedzy i pracować owocnie, a choćbyśmy przez brak wiedzy nie urzeczywistnili wszystkich naszych nadziei, to jednak mielibyśmy pewność, że osiągamy więcej i lepiej, niż to może uczynić dzisiejsza szkoła. Wyższą wartość ma bowiem swobodna umiejętność samodzielnej pracy umysłowej dziecka, które nic nie umie, niż słowna nauka; systematyczne wykształcenie, które daje dziecku dzisiejsza szkoła.

Nasze próby w Barcelonie i innych szkołach katalońskich przekonały nas, że dzieło jest możliwe do spełnienia i sądzę, że powinniśmy ku niemu dążyć niezwłocznie. Nie chcemy czekać, z reformą szkół, aż będą gotowe prace uczonych, nowe metody kształcenia, tą drogą nie doszlibyśmy do niczego. Dziś korzystać będziemy z dotychczasowych wyników prac naukowych, z biegiem czasu idąc z nimi zgodnie ciągle naprzód. Dziś już możliwym jest stworzenie ca-

łokształtu planu racjonalnej edukacji, dziś już możliwą jest w Hiszpanji szkoła, w której dzieci rozwijać się będą swobodne i szczęśliwe.

My zaś pracować powinniśmy sami nad udoskonaleniem tych szkół. W tym celu powstało pismo „L'ecole renovéé“ i „Międzynarodowa liga racjonalnego wychowania dziecka.“ Wzywamy ku pomocy i wspólnej pracy tych wszystkich, którzy marzą o oswobodzeniu dziecka, dojściu tą drogą do ludzkości lepszej, silniejszej i piękniejszej. W piśmie drogą dyskusji będziemy usiłowali dojść do zakreślenia planu wychowania najlepszego, jaki jest dziś możliwym. A gdy okoliczności pozwolą, podejmiemy dzieło rozpoczęte w Barcelonie, odbudujemy szkoły, zburzone przez naszych wrogów. Tymczasem pracować będziemy nad stworzeniem w Barcelonie szkoły dla nauczycieli, którzyby mogli w przyszłości pracę w nowych szkołach prowadzić, stworzywszy bibljotekę owej szkoły, zawierającą zarówno książki, mogące służyć dzieciom jak i nauczycielom. Stworzymy Muzeum pedagogiczne, zawierające materjały potrzebne dla nowej szkoły.

Takie są nasze projekty, wiemy, że urzeczywistnienie ich wymaga trudów, ale chcemy zacząć, pewni, że znajdziemy pomoc tych, którzy walczą o oswobodzenie ludzkości od dogmatów, form i fałszów, jakie propaguje dzisiejsza szkoła.

F. Ferrera.

Francuskie studja w Sorbonie.

„W odpowiedzi na bardzo liczne pytania“ *Nowa Gazeta* w N-rze swym z dnia 4 Sierpnia zamieszcza artykuł pani W. Kiślańskiej, zatytułowany: „Kursy języka francuskiego dla cudzoziemców w Sorbonie.“

Owe legendarne „kursy dla cudzoziemców“ ściągają do Paryża co roku znaczną ilość Polek, znajdujących tu zazwyczaj całkiem nie to, na co liczyły. A że i artykuł p. Kiślańskiej, pobieżny i zawierający w sobie sporo niedokładności, nie jest w stanie zaoszczędzić naszym młodym rodaczkom tego zawodu, jakiego większość z nich doznaje, rozejrzawszy się w owych „kursach,“ mam nadzieję, że redakcja *Nowych Torów* zechce umieścić nieco obszerniejszą informację o nich.

Nazwałam przed chwilą kursy, o jakich mowa, legendarnemi. W rzeczywistości żadne kursy, przeznaczone dla cudzoziemców, nie istnieją tu wcale. Sorbona, a właściwie jeden z mieszczących się w niej fakultetów, fakultet literacki (historyko filologiczno-filozoficzny) wydaje cudzoziemcom li tylko *świadectwa* o tym, iż złożyli przed nim egzaminy z języka i literatury francuskiej i że na egzaminie owym „wykazali dostateczną (?) znajomość“ dwu tych przedmiotów.

Historja świadectwa owego jest następująca.

Przed niezbyt dawnemi względnie czasy, paryski fakultet literacki, tak samo jak i inne literackie wydziały francuskie, nie posiadał prawa wydawania żadnych dyplomów, któreby miały wartość dyplomów państwowych. Z czasem dzięki pewnym osobliwościom historji szkolnictwa francuskiego, o których nie miejsce mówić tutaj, paryski fakultet literacki stał się instytucją, posiadającą wyłączny przywilej wydawania wszelkich dyplomów z dziedziny językoznawstwa, filozofji, historji, literatury i t. d. I dziś jeszcze, żaden egzamin, zaczynając od zwykłej matury (baccalauréat) i kończąc na agregacji i doktoracie (pierwsza daje prawo być profesorem szkół średnich, drugi prof. uniwersytetu) nie może być składany gdzieindziej, tylko w Sorbonie. A że opłaty za owe egzaminy i dyplomy są dość wysokie (wykształcenie średnie i wyższe jest we Francji znacznie droższe niż u nas), powyższy przywilej paryskiego fakultetu literackiego stanowi dlań źródło znacznych dochodów.

W roku 1898/99 wyższe szkolnictwo francuskie zostało ponownie zreformowane. Charakterystycznemi rysami reformy tej okazały się: 1) Wprowadzenie do wyższego nauczania nader ścisłego systemu ochronnego, w którego imię cudzoziemcy, nawet tacy, co przeszli przez całą serję francuskich szkół i egzaminów, nie mogą być we Francji ani profesorami, ani lekarzami i t. p. 2) Obdarzenie francuskich uniwersytetów, przedtym mocno scentralizowanych (i dziś jeszcze wszystkie, ile ich jest, posiadają jednego rektora w osobie ministra oświaty) pewną dozą autonomji, o którą oddawna dopominały się. Jednocześnie na uniwersytety owe został włożony obowiązek, aby każdy z nich sam dbał i starał się o zdobycie sobie środków materjalnego istnienia.

W szeregu zmian i nowości, jakie literacki fakultet paryski zaprowadził zaraz po owej reformie, ukazało się utworzenie specjalnego dyplomu, czy też „świadectwa“ (certificat) dla cudzoziemców, za opłatą 100 franków.

Gdyby fakultet, jak to początkowo obiecywał samemu sobie i swej przyszłej klijenteli zagranicznej, jednocześnie z owym specjalnym świadectwem dla cudzoziemców był stworzył i specjalne kursy dla nich nie ulega wątpliwości, iż wobec sił naukowych, jakie posiada, nowa ta kreacja mogłaby i być użyteczną, przybywającej z zagranicy młodzieży, i niemało przyczynić się do rozszerzenia wpływu i sławy wyższego nauczania francuskiego. Gdyby skądinąd, tenże fakultet zgodnie ze swemi tradycjami zadowolnił się był względem cudzoziemców rolą li tylko, komisji egzaminacyjnej, dodając do nowo kreowanego „świadectwa“ pewien mniej więcej racjonalny program, byłaby to sobie nowa gałąź... francuskiego handlu zagranicznego. Gałąź ta zapewne zdziwiłaby i zasmuciła nieco ludzi, co nawykli patrzyć na uniwersytety, jak na „świątynie nauki.“ Tym niemniej, mogłaby ona, obok materjalnych korzyści dla uniwersytetu przynieść i pewną korzyść naukową jego zagranicznej klijenteli.

Dla względów, których nie podejmujemy się analizować obecnie, fakultet obrał drogę pośrednią, a mianowicie, stworzywszy dla cudzoziemców specjalne świadectwo o niejasnej, a wiele obiecującej nazwie: „Swiadectwo studjów francuskich“ (*Certificat d'études françaises*), dodał doń „prowizorycznie“ kilka prawideł, z których jedno głosi, iż kandydaci i kandydatki na owo świadectwo powinni co najmniej w ciągu jednego roku szkolnego uczęszczać na wykłady fakultetu, za co mają zapłacić 30 franków wpisowego.

Parę następnych paragrafów tegoż regulaminu

określa, jakiemi mianowicie mają być owe wykłady, obowiązujące dla cudzoziemców.

Otóż „świadectwo“ świadczy, iż posiadający je „wykazali“ (na egzaminach) dostateczną znajomość francuskiego języka i literatury. Na fakultecie istnieją kursy tłumaczeń z kilku obcych języków na francuski. Kursy te nie są bynajmniej ani stworzone, ani też przeznaczone specjalnie dla cudzoziemców, jak to mylnie twierdzi p. Kiślańska. Przeciwnie. Istniały one oddawna i były i są przeznaczone dla Francuzów, przygotowujących się do zawodu nauczycieli języków obcych w średnich zakładach naukowych francuskich, czym też tłumaczy się, iż kursom owym nie towarzyszą wykłady gramatyki, składni francuskiej, niezbędne dla cudzoziemców, lecz zbyteczne dla Francuzów. Tym nie mniej, tłumaczenia owe są jedynym pomocniczym środkiem, jaki fakultet mógł dotąd ofiarować cudzoziemcom dla ułatwienia im nauczenia się języka francuskiego. Otóż „prowizoryczne“ prawidła, o jakich mówimy, nie zobowiązują całkiem cudzoziemców do uczęszczania na owe tłumaczenia, nie wspominają nawet o ich istnieniu.

Nie ma też w nich żadnej wzmianki o wykładach literatury francuskiej.

Natomiast prawidła zobowiązują formalnie cudzoziemców do uczęszczania na: 1) jeden z wykładów historji, lub gieografji Francji; 2) jeden z wykładów gdzie (dla Francuzów, kandydatów na licencjat) są szczegółowo studjowane i komentowane urywki z rozmaitych klasyków francuskich; 3) jeden z wykładów dowolnie wybrany przez samego kandydata, lub kandydatkę, chociażby to miał być wykład historji cywilizacji japońskiej, lub opery niemieckiej. Na zakończenie, prawidła owe dodają, iż kandydaci i kandydatki, przystępujący po roku, lub dwu latach do egza-

minów ustnych, do których są dopuszczani tylko po przejściu egzaminów piśmiennych (tłumaczenie i streszczenie), mają składać je li tylko z trzech przedmiotów, jakich słuchali, i w zakresie, w jakim przedmioty owe były wykładane w ciągu ostatniego roku szkolnego. Co się tyczy egzaminów z owych objaśnień i komentarzy urywków z klasyków francuskich, egzaminu, będącego *jedyną* podstawą twierdzenia fakultetu, iż otrzymujący „świadectwo“ wykazali „dostateczną“ (?) znajomość literatury francuskiej, to według tychże prawideł, cudzoziemcy mają prawo przestudjować urywek, czy też kilka urywków *z jednego* tylko z analizowanych i komentowanych pisarzy.

I oto wszystko.

Jaką była myśl, jaki cel naukowy, czy też pedagogiczny, które przyświecały fakultetowi przy układaniu powyższych prawideł, mających zastąpić program dla cudzoziemców?

Nie będąc w stanie znaleźć sama odpowiedzi na powyższe pytania, zwróciłam się z nim przed paru tygodniami do kilku świeżo „poświadczonych“ przez fakultet i do tych z profesorów, którzy, jak pp. Léger, Haumant [1]) i Aulard z urzędu mają ciągle do czynienia z kandydatami i kandydatkami na *Certificat d'études françaises.*

Ze strony świeżo upieczonych „Certifikatek“ jednogłośna odpowiedź brzmiała: Fakultetowi chodziło o „pozapychanie dziur“ cudzoziemcami, co w tłumaczeniu na język mniej, czy też bardziej akademicki

---

[1]) P.P. Haumant i Léger, jako wykladający. pierwszy w Sorbonie, drugi w Collège de France, języki i literatury słowiańskie; prof. A. Aulard, jako stały prezes komisji egzaminacyjnej dla cudzoziemców.

znaczy: o zapełnienie tych sal, do których odbywające się w nich wykłady takiej naprzykład gieografji, lub komentowanie jakiegoś urywku z Ratrou czy też Montaigne'a, nie ściągają dostatecznej ilości słuchaczy.

Ze strony wyżej wymienionych profesorów, którzy uprzejmie zgodzili się udzielić mi żądanego *interview*, odpowiedź okazała się niemniej jednomyślną.

W formach rozmaitych, lecz całkiem zgodnie co do treści, wszyscy trzej oświadczyli, co następuje: Stwarzając *Certificat d'études françaises* i towarzyszący mu „program“, fakultet nie liczył całkiem na taką klijentelę, któraby zamierzała z czasem poświęcić się zawodowi nauczycieli i nauczycielek języka i literatury francuskiej, lecz na pewną ilość bogatych panienek, które, bawiąc w Paryżu dla Paryża, zechciałyby wywieźć zeń dowód, świadectwo, iż uczęszczały tam i na wykłady uniwersyteckie, iż umieją mniej więcej mówić i pisać po francusku.

Jeżeli wśród czytelników i czytelniczek *Nowych Torów* znajdzie się ktoś, nawykły patrzyć na uniwersytety jak na „świątynie wiedzy“, a znajdzie się niewątpliwie, to czytając powyższe wiersze gotów mię posądzić o żart i to o żart mocno niewłaściwy. Dla uniknięcia podejrzenia tego zaznaczę, iż we Francji żarty są „wolne“, lecz że wolność ta, jak i wiele innych, istnieje dla Francuzów; i że jeśli żarty owe nie zawsze odznaczają się tą finezją, jaką my cudzoziemcy nawykliśmy w nich podejrzewać i szukać, to dla tego, iż w okresie kapitalistycznym dowcip polega nie na tym, aby według starego francuskiego przysłowia: „*se payer la tête de quelqu'un*, lecz na tym, aby *de la faire payer*.“

II.

Przeznaczony dla bogatych panienek, które... *Certificat d'études françaises* w praktyce rozminął się ze swym przeznaczeniem. Bogate panienki, o jakich marzył fakultet paryski, za bardzo, a bardzo nielicznymi wyjątkami, skierowały raczej swe kroki ku magazynom mód i kosmetyków. Co się tyczy właściwej zagranicznej klijenteli fakultetu, w pierwszych latach nielicznej, później dochodzącej do trzystu kilkudziesięciu słuchaczek, to rozpadała się ona i rozpada nader wyraźnie na dwie kategorje. Jedną z nich stanowiły i stanowią całkiem niezamożne dziewczęta, pragnące w możliwie krótkim czasie i niewielkim kosztem (130 fr. t. j. około 50 rubli) zdobyć dyplom, który, jak mylnie sądziły, otworzy im wstęp do zawodu nauczycielskiego. Drugą — kobiety, chcące uzupełnić swe wykształcenie ogólne zaczerpniętemi u samego źródła i pod kierownictwem takich znakomitości jak prof. Aulard, Lonson, Dürkheim i t. d. wiadomościami z dziedziny historji i literatury francuskiej, socjologji, pedagogji i t. p. Juk dalece głębokim było nieporozumienie, wywołane niejasną, a wiele obiecującą nazwą „Świadectwo *studjów francuskich* świadczy o tym fakt, iż pośród kandydatek spotykałam kilka kobiet, co, ukończywszy historyko-filologiczny wydział w Petersburgu, czy też w jakim innym z wielkich miast uniwersyteckich, lub będąc na ukończeniu tegoż wydziału i przygotowując rozprawę, dla której potrzebowały dokladniejszej znajomości historji, lub literatury francuskiej, przyjeżdżały do Paryża umyślnie w celu zapisania się na owe „francuskie studja.“ Dodać zresztą należy, iż i w pośród tych, co jadą do Paryża w celu zdobycia dyplomu, mającego otworzyć im

wstęp do przyszłej karjery nauczycielek języka francuskiego (a znałam takich ze setkę, rozmaitych narodowości), nie spotykałam ani jednej, którąby nie marzyła o nabyciu, obok znajomości języka, i innych wiadomości z dziedziny ogólnego wykształcenia.

Stąd owo uczucie zawodu i zniechęcenia, jakiego doznaje większość słuchaczek obu kategorji, znalazłszy się wobec „programu“; który każe im słuchać i uczyć się: jakiegoś kawałeczka gieografji, lub historji, jakiegoś urywku, lub kilku urywków z jednego z klasyków francuskich i t. p.

Aby ocenić całą ujemność „programu“ tego, należy dodać doń parę informacji, która porusza i p. Kiślańska.

Uniwersytet paryski, jak i inne wielkie uniwersytety europejskie, a nawet więcej od owych innych, jest nader bogatym, zarówno co do jakości, jak i co do ilości wykładających w nim profesorów. Bogactwo to stanowi jedną z głównych jego zalet. Pociąga jednak za sobą to, iż wszystkie wykładane w nim przedmioty, a przynajmniej przedmioty główne, jak: historja, literatura są podzielone na cząstki i cząsteczki, z których każda, traktowana przez specjalistę, często świetnie, zawsze bardzo detalicznie, obejmuje jakiś mały okres, często jedną tylko stronę takiego okresu, jedną jakąś dotyczącą go kwestję.

Dla Francuzów, kandydatów na licencjat, agregację i t. p. obeznanych zresztą ze szkół średnich z całością przedmiotu, fakultet wiąże owe cząstki i cząsteczki w mniej więcej obszerne całości zapomocą dopełniających je „kursów zamkniętych“ (nie publicznych, będących czymś w rodzaju seminarjów, istniejących w innych uniwersytetach). Daje im przytym ze swego łona tak zwanych „dyrektorów“ rozmaitych gałęzi studjów; daje bardzo szczegółowe programy;

starannie i systematycznie poukładane serje wykładów, na jakie kandydaci owi są obowiązani uczęszczać.

Nic podobnego nie istnieje dla kandydatów i kandydatek na *Certificat d'études françaises*, którzy, przyjmowani na fakultet bez żadnej kontroli co do wykształcenia, jakie otrzymali uprzednio, od chwili zapisania się na fakultet, do chwili, gdy przystępują do egzaminów, są pozostawieni sami sobie. Gorzej nawet! Bo pozostawieni samym sobie staraliby się, z mniejszym lub większym powodzeniem, ułożyć każdy dla siebie z owych kawałków i kawałeczków jakąś całość; uczęszczaliby na tyle i takich wykładów, jakie by uważali za użyteczne dla siebie, dla swego specjalnego czy też ogólnego wykształcenia. Mają jednak przed sobą sławetny „program“, każący im słuchać i uczyć się jakiegoś kawałka gieografji Algieru, jakiegoś urywku z Montaigne'a lub Fenelona i t. p.

Z położenia, jakie program ów wytwarza „panienkom“, niestety, niebogatym, jest dwa wyjścia. Albo porzucić „studja francuskie“ i przenieść się do jakiego innego uniwersytetu, co też uczyniły wyżej wspomniane bestużewki; albo poddać się losowi i zabrać się do „kucia“ rozmaitych urywków, cytat i t. p. A że pierwsze wymaga takiej dozy samodzielności umysłowej i materjalnej, jakiej ogromna większość 18, 20 letnich dziewcząt nie posiada, więc też większość ta pozostaje i oddaje się w początku roku z zapałem, następnie — z wytrwałością, z uporem, budzącymi podziw profesorów, „wykuwaniu“ rozmaitych szczegółów i szczególików, których względnej wartości, nie znając przedmiotu wogóle, ocenić nie jest w stanie.

Rezultaty całego systemu tego są wielorakie.

Pod względem naukowym polegają one na tym, iż z uczennic, co ściśle pilnowały się programu, jedna, co świeżo złożyła egzamin z gieografji Francji,

(słuchała wykładów o środkach komunikacji w Algierze, czy też w Tunisie), naiwnie pyta: ile dni potrzeba na to, aby pojechać z Paryża do odległego odeń o parę godzin kolei miasta Chartres. Inna, której fakultet również świeżo wydał swe „Świadectwo“ o tym, iż wykazała „dostateczną“ znajomość francuskiej literatury, w rozmowie plącze Rotrou z Sardou i encyklopedystę Diderota z współczesnym paryskim wydawcą Didot. I trzecia nareszcie, uczennica takiego znawcy i miłośnika francuskiej rewolucji jak p. Aulard w kwadrans po złożeniu u niego egzaminu (pr. Aulard w owym roku poświęcał wykłady swe krytyce H. Taine'a), nie wie: ani kiedy, i w jakich warunkach została ogłoszona pierwsza rzeczpospolita francuska, ani też, czym pamiętną jest słynna noc 4-go sierpnia 1789 r.

Bąkom tego rodzaju nie są winne ani „Certifikatki“ paryskiego fakultetu literackiego, ani też poszczególni profesorowie, których słuchały. Winien system, program. Lecz ani towarzystwa, w jakich owe „Poświadczone“ okazują się po powrocie z Paryża, ani komisje egzaminacyjne, przed któremi stają w swych krajach, jeśli chcą otrzymać posadę nauczycielki, programu tego nie znają i znać nie mogą. To też widzimy, znajomi świeżo upieczonych „Certifikatek“ paryskich, z początku zdumieni i zmartwieni ignorancją ich w tych właśnie dziedzinach, które jeździły umyślnie studjować, w miarę tego jak zdają sobie sprawę z przyczyn owej ignorancji, tracą zaufanie i do paryskiego fakultetu literackiego i do wyższego nauczania francuskiego wogóle i zaczynają drwić sobie z nich. Co się tyczy komisji egzaminacyjnych, to we wszystkich krajach ścinają one niemiłosiernie paryskie „poświadczone“ przez fakultet, którego „świadectwa“, po dziesięcioletnim istnieniu, budzą w nich

mniejsze zaufanie, niż świadectwa takiej naprzykład: *Alliance française*, towarzystwa prywatnego, lub pierwszej lepszej pensji krajowej. Dla uniknięcia tego, całkiem zresztą niezasłużonego losu, Certifikatki, pragnące otrzymać posadę w jakiej szkole, często podają prośbę o „prowizoryczne“ pozwolenie im objęcia takowej bez dyplomu państwowego, przyczym prowizoryczny ów okres, poświęcony nauczeniu się gramatyki i literatury francuskiej, trwa zazwyczaj lat parę.

Niemniej ujemnym okazuje się i wpływ moralny, jaki powyższy system wywiera na cudzoziemki i nader nielicznych cudzoziemców.

Owo ogłupiające „wykuwanie“ jakichś urywków tekstów, jakichś szczegółów i szczególików, o których wie się z góry, że ani w ogólnym wykształceniu, ani w przyszłym zawodzie nauczycielskim na nic się nie przydadzą i przydać nie mogą, budzi w uczennicach zniechęcenie i do „studjów francuskich“ i często gęsto do studjów uniwersyteckich wogóle tym głębszą, czym inteligientniejszym jest przeżywający je młody osobnik. Uczennice nawet takie, co przybyły do Paryża bez żadnych celów pozytywnych, z zamiarem poznania w przeciągu lat paru francuskiej literatury, historjł, a przytym i języka, po paru miesiącach pobytu na fakultecie, zaczynają „kuć“ zawzięcie co i jak każe „program“, nie dla tego, aby się czegoś nauczyć, lecz dla tego, aby jaknajprędzej złożyć egzamin i otrzymać „świadectwo.“ Owo uczenie się nie dla nabycia wiadomości z pewnej dziedziny, lecz dla złożenia pewnych egzaminów i zdobycia tego, lub owego „dyplomu“ jest to jeden z charakterystycznych rysów całego szkolnictwa francuskiego. Nawykła do niego od dzieciństwa, młoda francuzka buntuje się przeciw systemowi temu tylko wtedy, gdy takie naprzykład rady fakultetowe, w celach uniknięcia nadpro-

dukcji dyplomowanych, ni stąd ni zowąd przerabiają egzaminy zwykłe na konkursowe. W cudzoziemcach tenże system budzi zdumienie i mniej, lub więcej uświadomioną odrazę.

I nieraz zdarzało mi się słyszeć tę lub ową kandydatkę *Certificat d'études françaisos*, jak w okresie przedegzaminowego „wykuwania“ rozmaitych tekstów i cytat, oświadczała. że całe wyższe wykształcenie to nic innego tylko „wyższa blaga“ i że nazajutrz po otrzymaniu „świadectwa“ powyrzuca „wszystko to“ (t. j. notatki i książki) za okno i nigdy więcej nie weźmie do ręki żadnego klasyka francuskiego.

Na tym jednak nie koniec.

Przerzuceni nagle z ław gimnazjalnych do uniwersytetu tak ogromnego i o organizacji tak różnej od organizacji uniwersytetów wszelkich innych krajów; pozbawieni wszelkiego kierownictwa, a natomiast zmuszeni wybierać między dziesiątkami nie przedmiotów, lecz nieznanych im profesorów, wykładających rozmaite cząstki i cząsteczki owych również nieznanych im przedmiotów, cudzoziemcy, jak to zaznacza i pani Kiślańska, nie są absolutnie w stanie wybrnąć sami z tego chaosu i są zmuszeni uciekać się do rozmaitych korepetytorów i korepetytorek. Stąd obok handlu *en gros*, prowadzonego przez uniwersytet, czy też obok „wielkiej budy“, jak, po paromiesięcznym uczęszczaniu do Sorbony zaczynają nazywać ją zniechęcone kandydatki, cały szereg „bud“ pomniejszych, tak zwanych „Instytutów przygotowawczych“ do egzaminu na *Certificat*, prowadzących tenże handel *en détails*. Z „bud“ tych, większe, zamożniejsze (jest takich trzy, cztery) wynajmują sobie profesora, znającego ten lub ów obcy język dla przerabiania z uczennicami tłumaczeń. Poza tym zaś zadawalniają się (za cenę od 25 do 40 fr. miesięcznie), jak najpowierzchowniejszym

powtarzaniem ze swemi klijentkami tych samych szczegółów i szczególników, jakie klijentki te słyszą w Sorbonie. „Budy“ mniejsze, nie zadając sobie kosztów wynajmowania specjalnego nauczyciela języka i tłumaczeń, ograniczają się prostym poprawianiem francuzczyzny w tłumaczeniach, zrobionych przez uczennice przedtym, nim tłumaczenia owe zostaną podane odpowiedniemu profesorowi. Poza tym, biją na reklamę, drukowaną, lub chociażby ustną, przyczym ta ostatnia przybiera nieraz nader oryginalną formę. Znam ze słyszenia, pewną korepetytorkę, co nie umiejąc sama języków słowiańskich i nie biorąc nikogo do pomocy, od czasu, gdy istnieje *Certificat d'études françaises*, opowiada pod wielkim sekretem cudzoziemkom, szczególnie Polkom, iż jest narzeczoną, a nawet więcej niż narzeczoną, jednego z profesorów fakultetu i ich przyszłych egzaminatorów, dzięki czemu wszystkie jej uczennice mają zapewnioną i to niezawodną protekcję. Wytrwałe narzeczeństwo owo jakoś nie skutkuje i protegowane uczennice „wiecznej narzeczonej“ ścinają się dość systematycznie. Tym niemniej oryginalna reklamka owa funkcjonuje w dalszym ciągu i... popłaca.

Owa konieczność pobierania korepetycji, czy to w której „z bud“, czy to prywatnie (często i jednych i drugich) czyni, iż w założeniu swym tani (30 fr. wpisowego i 100 fr. za egzaminy i świadectwo) *Certificat d'études françaises*, w praktyce okazuje się nabytkiem dość drogim.

Drożyzna ta staje się szczególnie dosadną, jeśli zestawimy koszta podróży do Paryża i paroletniego pobytu w nim, wydatki na korepetycje, wpisowe, egzaminy i t. d. z temi raczej ujemnemi rezultatami, jakie obecne „studja francuskie“ dają i, dzięki swej organizacji, dawać muszą.

Czy jednak rezultaty owe nie mogą być ulepszone? Czy Sorbona, mająca za sobą tak długą i w pewnych okresach tak świetną naukową i pedagogiczną przeszłość, dziś rzeczywiście nie jest w stanie dać cudzoziemcom nic, oprócz złoconego listka papieru?

III.

Przed trzema, czterema laty, na krytykę *Certificat d'études françaises* podobną obecnej, a podaną przez pewną kandydatkę w formie wypracowania francuskiego; profesorowi, ten ostatni odpowiedział z katedry zarówno autorce owego wypracowania, jak i wszystkim jej koleżankom, iż uniwersytety francuskie są uniwersytetami dla Francuzów.

Odpowiedź ta wydała się wielu ówczesnym uczennicom fakultetu niezbyt jasnym pleonazmem. W rzeczywistości jest ona zupełnie słuszną, szczególnie, o ile zastosujemy ją nie do francuskich uniwersytetów wogóle, lecz do francuskich wydziałów literackich, a przedewszystkim do takiego paryskiego wydziału literackiego.

Wspomniałam poprzednio o nader daleko posuniętej specjalizacji w wykładach. Skądinąd, fakultet posiada na usługi swej klijenteli: cztery licencjaty, tyleż agregacji, tyleż tak zwanych „dyplomów studjów wyższych“, jaki tuzin rozmaitych „świadectw“ i dwa rodzaje doktoratów (państwowy i uniwersytecki), każdemu z owych świadectw, dyplomów i t. d., i t. d. odpowiada pewna serja, grupa wykładów, służąca do przygotowania się do egzaminów na ów dyplom, czy świadectwo. Obok więc krańcowej specjalizacji w wykładach, istnieje tu i niemniej krańcowa specjalizacja w studjach i każdy 17, 18 letni Francuz,

od dnia zapisania się na fakultet, musi wybierać pomiędzy owemi grupami, decydować o swej specjalności.

Inny uderzający rys stanowi pośpiech i natężenie, z jakiemi fakultet wyrabia owych specjalistów, pośpiech i natężenie, w których imię studenci (częściej mianujący się zresztą „kandydatami“ na ten lub ów dyplom świadectwo i t. d., i t. d.), od dnia rozpoczęcia swych studjów, nie *uczą się* dla nabycia wiadomości z tej lub owej dziedziny, lecz *przygotowują się i są przygotowywani* do tego lub innego z egzaminów. Otóż każdy, kto odbył sam jakiekolwiek studja, chociażby średnie tylko, wie, jak głęboką jest różnica pomiędzy uczeniem się dla nauczenia się czegoś i uczeniem się dla przygotowania się do egzaminu. W studenckim języku powyższa metoda nosi specjalną nazwę: „trenowania.“ Towarzyszy jej tendencja fakultetu, wprost przeciwna tendencji uniwersytetów angielskich, zastosowywać raz wyrobione i przyjęte sposoby: normy owego „trenowania“ do możliwie jaknajszerszych grup swych specjalistów *en herbe* „trenować ich ryczałtem bez względu na to, czy normy odpowiadają indywidualnym uzdolnieniom poszczególnych jednostek.

Nareszcie, każdy z wyżej wspomnianych „dyplomów“, licencjatów i t. d., i t. d., daje posiadaczowi swemu pewne prawa, naprzykład prawo być nauczycielem w niższych, lub wyższych klasach szkół średnich, prywat-docentem lub profesorem w szkołach wyższych. Stąd staranność, z jaką fakultet dzieli swe „świadectwa“, „dyplomy i t. d., i t. d. na dostępne i niedostępne dla cudzoziemców. Stąd też fakt, że ów pośpiech i natężenie, z jakim fakultet przygotowuje „trenuje“ uczniów do tego, lub owego egzaminu, jest

właściwie pośpiechem do zdobycia tej lub owej posadki, do zrobienia karjery.

Wszystkie te rysy razem wzięte czynią, iż pomimo pewnej ilości czysto zewnętrznych zresztą archaizmów, w rodzaju używania takich nazw jak: licencjat, agregacja i przywdziewania przez profesorów w solennych okazjach, średniowiecznych tog i beretów, paryski wydział literacki robi wrażenie nie tyle wyższej instytucji naukowej, ile ogromnego zakładu przemysłowego, który, według zasad najnowszej techniki... fabrykuje odpowiednio wyspecjalizowanych urzędników dla Francji.

Czy taki system wyższego nauczania jest doskonalszym, za jaki go mają Francuzi, czy też gorszym od systemów właściwych uniwersytetom innych krajów?—nie czas mówić o tym obecnie. Tak czy inaczej, jestto system czysto francuski, ściśle przystosowany do form życiowych i ideałów współczesnych Francuzów i czyniący, iż francuskie wydziały literackie są „uniwersytetami dla Francuzów“ i że w nich miejsca dla cudzoziemców niema?

System ten nie jest jednak wiecznym.

Poddawszy się więcej, niż to uczyniły dotąd uniwersytety innych krajów, wpływowi kapitalizmu (gdyż w gruncie owo fabrykowanie odpowiednio wyspecjalizowanych karjerowiczów i metody fabrykacji są zjawiskami czysto „kapitalistycznemi“), i zaszedszy dalej od nich w swym przystosowaniu się do potrzeb i ideałów tegoż kapitalizmu, francuskie wydziały literackie wogóle, a szczególnie wydział literacki paryski zaczyna odczuwać niedogodne strony swego zapędu. Stąd, po okresie gwałtownego specjalizowania i mnożenia świadectw, dyplomów i t. d., i t. d., obecne przebudzenie się pewnej tendencji uproszczania programów, łączenia ze sobą rozmaitych grup „studjów.“ W tej

przeróbce swej wewnętrznej organizacji, paryski wydział literacki wzoruje się na swym najbliższym sąsiedzie, t. j. na mieszczącym się w tymże gmachu Sorbony wydziale nauk przyrodniczych. Otóż ten ostatni, chociaż niemniej *modern w stylu* posiada organizację o wiele prostszą i czyniącą go dostępnym dla cudzoziemców, których zresztą nie wyróżnia w osobne grupy, dla których nie tworzy specjalnych programów i dyplomów.

Innym czynnikiem, pozwalającym cudzoziemcom spodziewać się polepszenia swego położenia na fakultecie, są dobre chęci tego ostatniego.

Obok dążenia do powiększenia swych dochodów [1]), fakultet, stwarzając rozmaite świadectwa i dyplomy dla cudzoziemców, pragnął również rozszerzyć po za granicę Francji swój wpływ naukowy i moralny, zwiększyć swą sławę. Dla doścignięcia obu tych celów postarał się od początku, t. j. od chwili utworzenia owych świadectw i dyplomów, uczynić je, zarówno pod względem finansowym [2]) jak i pod względem naukowym jaknajdostępniejszemi, jaknajłatwiejszemi do zdobycia, przekraczając być może pod ostatnim względem granice dobrze zrozumianego interesu kandydatów samego fakultetu. W osobistych też stosunkach z cudzoziemkami i cudzoziemcami, większość członków fakultetu, jak to zaznacza i p. Kiślańska, odznacza się nie pozostawiającą nic do życzenia uprzejmością i wyrozumiałością. Wobec nastroju tego, odgłosy niezadowolenia, jakie dziesięcioletnie funkcjonowanie *Certi-*

---

[1]) *Certificat d'études françaises* ma przynosić obecnie fakultetowi trzydzieści kilka tysięcy franków rocznie.

[2]) Doktorat państwowy kosztuje 1400 fr.; doktorat uniwersytecki—200 fr.

ficat d'études françaises wywołało po za granicami Francji, dochodzące coraz to częściej i wyraźniej do fakultetu, pobudziły go i pobudzają do zaprowadzenia coraz to nowych zmian w organizacji „studjów francuskich.“

Pierwszą reformą w tym kierunku było... stworzenie przed paru laty, nowego dyplomu dla cudzoziemców, tak zwanego *Diplôme d'études superieures littéraires*, złożonego w zeszłym roku, bodaj że po raz pierwszy, przez Warszawiankę, p. Ewę Sachs.

Obecnie fakultet postanowił zastąpić w egzaminach piśmiennych dotychczasowe streszczenie samodzielnym wypracowaniem na zadany temat. Jednocześnie z tym, p. Haumant dostał pomocnika, mającego wykładać gramatykę francuską i przerabiać z kandydatkami i kandydatami na *Certificat*... tłumaczenia. Ostatnia z tych reform została, jak dotąd, dokonaną na rzecz rosjanek i rosjan, stanowiących najliczniejszy z cudzoziemskich zastępów na fakultecie. [1]) Lekcje p. Patouillet będą jednak publiczne i korzystać z nich będzie mógł każdy, kto zna język rosyjski i kto zechce.

Nareszcie, od początku przyszłego 1909/10 roku szkolnego, kandydatki i kandydaci na *Certificat d'études françaises*, za niewielką dopłatą do wpisowego, będą mogły uczęszczać na odbywające się w tejże Sorbonie wykłady literatury i historji francuskiej,

---

[1]) Rosjanki i wogóle poddanki rosyjskie stanowią co roku około 4/5 ogólnej ilości kandydatek na *Certificat d'études françaises*. Wyjątkowy stan, jaki w przeciągu ostatnich lat dziesięciu przeżywało i przeżywa wyższe szkolnictwo rosyjskie, jako też nieporozumienie, wywołane niejasną i tak wielce obiecującą nazwą: świadectwo „studjów francuskich“, były głównemi czynnikami, dotychczasowego, numerycznego powodzenia *Certificatu*.

(*Dop. aut.*).

a przeznaczone dotąd dla młodych Francuzek, pragnących dopełnić swe wykształcenie średnie. Słuchanie wykładów tych nie będzie obowiązywało kandydatki, lecz jako obejmujące szersze okresy literatury i historji i zarazem mniej szczegółowe, wykłady te będą niewątpliwie i ciekawe i nader użyteczne dla cudzoziemców. Mamy więc nadzieję, że Polki, którym chodzi nie o samo tylko „świadectwo“, lecz i o nabycie pewnego zapasu wiedzy, nie omieszkają skorzystać z tej inowacji.

Nim skończymy, jeszcze jedna uwaga. Jeśli w ciągu swego dziesięcioletniego istnienia, *Certificat d'études françaises* nie dał tych rezultatów, jakich się po nim spodziewał i paryski fakultet i kandydatki, to winne temu nie tylko program i organizacja tak zwanych „studjów francuskich“, lecz i same kandydatki. W sześć, ani też w dwanaście miesięcy nie można *nauczyć* się obcego języka, jednocześnie obcej literatury i historji. Można tylko wydoskonalić się w pierwszym i dopełnić, czy też pogłębić swe wiadomości z dziedziny dwu drugich. Stąd rada, na którą też mocno nalegali profesorowie Léger i Haumont, aby cudzoziemki, wybierające się do Paryża na „studja francuskie“, nie zadawalniały się wiadomościami nabytemi w gimnazjach, lecz przygotowały się do owych studjów t. j. popracowały należycie nad językiem, postarały się zapoznać z literaturą i historją Francji przynajmniej paru ostatnich wieków. Owo lepsze przygotowanie będzie miało jeszcze i tę dobrą stronę, iż sprowadzi do możliwego minimum konieczność pobierania korepetycji.

W. Wojnarowska.

Wrażenia z Polskiego kongresu pedagogicznego we Lwowie.

I.

Dnia 1-go listopada początek zjazdu ze zwykłym ceremonjałem. Prezydent miasta Lwowa wita zebranych. Przemawia krótko. Dowiadujemy się, że cały szereg dostojników uświetnia zjazd. Na sali pod „Polonią“ Styki tłok. Między uczestnikami nastrój pogodny i wesoły. Komitet gospodarczy pracował, co miał sił, aby wszystko ułatwić; że nie wszystko tak się złożyło, jakby się chciało — to trudno! Zabiegi i uprzedzająca, wyszukana delikatność komitetu zrobiły swoje—to też zapeminamy, że jesteśmy w ratuszu prześwietnego grodu nad Pełtwią, lecz tak się czujemy, jak naprz. w sali Muzeum na Krakowskim Przedmieściu. Znajomości zawierają się łatwo. Wreszcie pierwszy referat: prof. Lutosławski donośnym głosem odczytuje „o zasadach wychowania narodowego“, rzecz p. Z. Balickiego.

Autor porusza kilkanaście zjawisk, mających związek z wychowaniem w ten sposób, że części są opracowane jedne od drugich niezależnie, a w dodatku są to części niejednakowej wartości. Kiedy w początku autor twierdzi, że kształcenie charakteru tylko wtedy się odbywa prawidłowo, gdy od młodzieży usuwa się

drażniące negacje i kiedy równocześnie wymaga, aby w danej sprawie opierać się na podstawach twierdzących, bo przeczenie tylko wówczas jest twórczym i dobroczynnym, gdy stosuje się do zjawisk szkodliwych— twarze słuchaczów się rozjaśniają, wrażenie dobre. Autor przechodzi kolejno do ujemnego zjawiska, a mianowicie potępia przedwczesny udział młodzieży w życiu politycznym — na sali niema takiej lewicy, którahy się z autorem nie zgadzała i nawet na twarzach maluje się zadowolenie; przypuszczamy, że głos wpływowego autora wpłynie na licznych jego zwolenników i że w przyszłości już się nie powtórzą sceny z przed 3—4 lat. Kolejno słuchamy czegoś nowego, chodzi o wyrobienie charakterów silnych i tu autor, zadziwiająco biedny w pomysły, radzi wcześnie rozłączać chłopców od dziewczyn, bo kobiety mają jakoby inną duszę; wkrótce się jednak okazuje, że owo przyznanie jakiejkolwiek duszy kobiecie jest grzecznością zdawkową, po mglistym gadulstwie dochodzimy do kwiatka: „objawy woli narodowej powinny być wyłączną sprawą mężczyzny.“ Zdumienie powszechne, twarze gorących zwolenników autora, napełniających w 3/4 salę, nabierają wyrazu zakłopotania, jednakże słychać oklaski. Że klaszczą jacyś „panowie i władcy“, to nic dziwnego, między mężczyznami zawsze się znajdą zdechlaki ducha i woli, sympatycznie patrzący na upośledzenie i krzywdę kobiet, ale że klaszczą też jakieś okazy płci niewieściej... ha, pewnie to jakieś zwolenniczki Nitschego wraz z jego batem. Słychać też i sykania.

Dalej też autor mówi o wychowaniu religijnym i tu, stawiając Panu Bogu wielką świecę, stawia djabłu mały ogarek pod postacią zastrzeżenia przeciw formułkom. Ponieważ autor parę razy mówi o duchu religijnym, a słuchacz nie wie, jak autor to pojęcie rozumie, więc pomimo wyraźnej kapitulacji przed pra-

wicą społeczną tej prawicy nie zadowalnia i „Czas“ w N-rze z 2 listopada gromi p. Z. Balickiego, jakby jakiegoś przewrotowca (może to tak umyślnie, aby nie kompromitować pochwałą?).

Dużo miejsca zajmuje mgliste, rozwlekłe i wodniste dowodzenie o karności; autorowi się zdaje, że mówi o karności narodowej, ale my, niestety, zbyt dobrze wiemy, że tu się myśli o ciasnej partyjnej karności, więc starannie słuchamy i uszom się wierzyć nie chce! Z poza powodzi słów najwyraźniej autor jest wrogiem samodzielności w młodzieży i krytycyzmu, natomiast chciałby wpoić w młode pokolenie poszanowanie dla wieku i wogóle dla wszelkich powag. Co do uszanowania wieku, to p. Z. Balicki jest zacofanym w stosunku nawet do... Sofoklesa, bo ten już twierdził, że οὐ τὸν χρόνον χρὴ μᾶλλον ἢ τὰ ἔργα σκοπεῖν“ (nie należy więcej baczyć na wiek niż na czyny), a dzisiaj wszelkie wychowanie musi na pierwszym miejscu postawić cześć dla zasługi, a wiek tylko, opromieniony czynami całego życia i opromieniony zasługą, może być przedmiotem czci i uszanowania. Autor plącze swe ideały panowania wszelkich powag z szarą rzeczywistością i przez to powołuje się na zdanie p. R. Dmowskiego, ba, jeżeli to dla autora jest powagą w zakresie pedagogiki, to dziwnie ubogo wygląda jego rynsztunek.

Nie mówiąc o warunkach dzisiejszych, krępujących wszelką inicjatywę w zakresie szkolnictwa, trudno sobie wyobrazić, aby w XX-ym wieku udało się zorganizować większą sieć szkolną gdzieby podstawą było tępienie samodzielności i wychowywania janczarów partyjnych; narodowym nie może być nazwane wychowanie, które nie stawia sobie za cel rozwoju samodzielności jednostek. O ile można zrozumieć autora, chodzi mu o wytworzenie jednostek silnych swym gro-

madnym instynktem posłuchu, słowem jednostek karnych i kornych, a przypuszczenie, że byłoby to możliwe nad Wisłą wydaje się ryzykownym; raczej o 1500 kilometrów na wschód należy szukać już urzeczywistnienia tego ideału, a że na przyszłość tego ideału i tam się gotowi wyrzec, to tym dziwniejszą rzeczą jest nam go zalecać. Te ideały nie wiążą się z przeszłością żadnemi nićmi i są niepodzielną własnością autora, społeczeństwo zaś polskie inne posiada ideały w zakresie wychowania narodowego, ideały wyrosłe pracą, myślą i bólem serdecznym St. Konarskiego, Piramowicza, Czackiego, Zana, Marcinkowskiego, Szczepanowskiego...

Jeżeli się chce zabierać głos w sprawie pedagogicznej, to — chociaż autor główny nacisk kładzie na narodowość—jako podstawę należy brać dane pedagogiki. Praca autora, rozpatrywana z tego punktu widzenia sprawia wrażenie osobliwe: to, co autor uważa za podstawę wychowania narodowego (naprz. unikanie negacji), jest dzisiaj uznane za podstawę wychowania wogóle. Z drugiej strony autor pomija rzeczy ważne z jego punktu widzenia, a więc jak gdyby nie wiedział, że wszystko, co sprzyja podniesieniu charakteru i tępieniu samolubstwa, jednocześnie czyni społeczeństwo uczuciowo rozlewniejszym i że w następstwie przywiązanie do kraju staje się koniecznością; autor nie kładł na to nacisku lub nawet zupełnie zamilczał czynniki uszlachetniające jak prawdomówność, czystość obyczajów lub opanowanie nałogów.

P. Z. Balicki tak mało jest obznajmiony z pedagogiką, że nie potrafił powiedzieć nic wyraźnego o nauczaniu historji, bo w powodzi wyrazów możnaby go posądzić, że jest zwolennikiem patosu i dobarwiania Liwjuszowego—w rzeczy samej nawet nie powiedział tego, co jrst rzeczą powszechnie znaną, że dla wycho-

wania narodowego trzeba, aby nauczyciel historji był człowiekiem szczerym i kochającym przeszłość — słowem, tak w danym wypadku, jak i w wielu innych, do wychowania należy wprowadzić więcej serca i wyniki okazałyby się po myśli autora. Autor pominął rzeczy, o których mówić powinien, a mianowicie o wykładzie ekonomji politycznej i prawoznawstwa. Te przedmioty obecnie wprowadzają do szkół średnich na całym świecie cywilizowanym. Ekonomja oprócz celów naukowych powinna młodzieży oświetlać naszą wadę życia nad stan lub gospodarowania bez planu („jakoś to będzie"), oraz powinna ułatwić zrozumienie warunków uprzemysłowienia kraju, dobrobytu ludu wiejskiego i t. p. Prawoznawstwo powinno wyrabiać poszanowanie nietylko dla przepisów prawnych lecz i dla postępowania zgodnego z istotą prawa: czym sumienie dla jednostki, tym prawność zakorzeniona w obyczajach dla społeczeństwa kulturalnego. Prawie byłem pewny, że autor przytoczy znaną skargę Repnina, iż mu w Polsce przeszkadza działać „obłąkańcze poszanowanie prawa wśród Polaków." [1])

Chcę być sprawiedliwym i chcę się domyślać, dlaczego autor wygłosił tak krzywdzący wyrok na Polki i dlaczego taki nacisk kładzie na posłuszeństwo. Przypominam sobie, że przed kilku laty jeden z publicystów narodowo-demokratycznych widział bodaj że najważniejszą przyczynę potęgi Japonji w patrjarchalnych stosunkach rodziny. Jeżeli nawet, rozumując przez analogję, chcielibyśmy uważać stosunki patrjarchalne razem z upośledzeniem kobiety i uległością wszystkich wobec starszych za silny łącznik jedności narodowej, to o tyle powinniśmy być wykształceni

---

[1]) „Sumasbrodnoje u nich poczitanje zakona".

socjologicznie, aby rozumieć, kiedy te warunki mogą istnieć. Polityk praktyczny powinien opierać się na wiązadłach społecznych istniejących; jeżeli u nas postaci życia patrjarchalnego jeszcze istnieją, to równorzędnie obok nich powstały siłą warunków gospodarczych inne postaci społeczne, zmuszające kobietę wszystkich sfer towarzyskich do rzeczywistego kształcenia i do pracy zarobkowej (nawet śród ludzi bogatych do pracy wytwórczej). Najszczersza chęć „cofnięcia życia fal“ nic nie podoła przeciw żywiołowej dążności rozwoju dziejowego. Politykowi praktycznemu niewolno przeoczać nowego już istniejącego typu kobiety, to też „bezsilne skargi, próżny żal“, już Anielka, już Marynia Połaniecka, te przeciętne arytmetyczne z niemieckiej Gretchen i wschodniej odaliski, nie mogą być uważane za ideał, ani nawet za typ Polki—bohaterki Żeromskiego, jak Joasia z „Bezdonnych“ lub „siłaczka“ Stasia już są rzeczywistością, a wobec tego śmieszną jest rzeczą odmawianie im praw w zakresie woli.

Praca p. Z. Balickiego dziwne robi wrażenie pod względem metodycznym. Autor parokrotnie określa pojęcie za pomocą przeczenia; powiedzieć, że A nie jest B, nie jest C, nie jest D, chociażby tak do nieskończoności, wcale nie oznacza, abyśmy wiedzieli, czym jest A. Ten poetycko-barbarzyński sposób, w pracy poważnej niedopuszczalny, spotyka się równocześnie z używaniem pojęć niedość określonych, albo nawet terminologji chwiejnej (naprz. obowiązek) i w znaczeniu coraz nieco zmienionym. Obok myśli, pod któremi można się podpisać bez wahania, spotykamy rzeczy, tchnące absolutnym niezrozumieniem pedagogiki i nieznajomością organizacji szkolnictwa. Rozwlekłość i wodnistość przypomina Karejewa, a mglistość, chwiejność pojęć i trudno uchwytna ogólniko-

wość przypominają popularne przed 20—25 laty djalektyczno-talmudyczno-socjalistyczno-etyczne „Listy“ Mirtona (Ławrowa); chociaż niektóre szczegóły przypominają Ruskina, a prasa galicyjska wytyka wpływ nacjonalistów francuskich, jednak bezład w obrobieniu materjału nie przypomina zachodu Europy.

Oklaski przerywały czytanie referatu, a po skończeniu prof. Twardowski z prezydjum proponuje wysłać telegram z podziękowaniem. Tę propozycję p. Weychertówna-Szymanowska uzupełniła dodatkiem, aby w telegramie nie zapomnieć o sykaniach, które się rozległy po ustępie o roli kobiet. Wniosek taktownie cofnięto [1]).

Kiedy namiętności się uspokoiły, prof. Kulwieć odczytał referat „o krajoznawstwie.“ Rozumie się, że znawca kraju i wieloletni organizator wycieczek miał dużo do powiedzenia, a że audytorjum było z góry sympatycznie nastrojone do omawianych zadań i do środków wskazanych, więc wypada żałować, że autor—widocznie, większej przystępności gwoli—nie zechciał wyodrębnić pojęcia krajoznawstwa od gieografji. Jest to rzecz dość kłopotliwa z powodu wspólnych pun-

---

[1]) Z obowiązku redakcyjnego nietylko jako kierowniczka *Nowych Torów* lecz i jako świadek naoczny zajścia z telegramem, muszę dodać, że w pewnej mierze było ono oparte na nieporozumieniu. Prof. Twardowski, stawiając swój wniosek, wyraźnie zastrzegł, że chodzi to o podziękowanie nieobecnemu prelegientowi, który nie mogąc przybyć sam, referat swój nadesłał, lecz bynajmniej nie o *solidaryzowanie* się bezwzględne z wyrażonemi poglądami. Zastrzeżenie zaś to samego wnioskodawcy, redakcja *Nowych Torów*, jako pisma postępowego, które jak najdalej stoi od tych poglądów, czuje się w obowiązku powtórzyć ze względu na pewne pogłoski, które zaczęły już krążyć po Warszawie o rzekomej partyjności kongresu.

A. Szycówna.

któw zetknięcia i nawet wspólnych obszarów pracy, ale tym wdzięczniejszym byłoby opracowanie tego obszaru wspólnego, i praca wartościowa p. Kulwiecia, nie tracąc cech przystępności, nabrałaby więcej podstaw naukowych. Rozprawy, wszczęte z powodu tego referatu, nie wykazały śród zebranych zbyt wysokiego poziomu wiedzy gieograficznej, to też z przyjemnością należy zaznaczyć jedyny głębiej sięgający wniosek p. Hecka, dyrektora gimnazjum w Trembowli, a mianowicie radzi on założyć polskie towarzystwo gieograficzne z zakładem kartograficznym, bo tylko taka instytucja mogłaby podnieść poziom wykształcenia gieograficznego.

Na sali spotykam przedstawicieli młodego pokolenia, którzy choć głosu nie zabierają, ale nie są zadowoleni z poziomu wiedzy gieograficznej; dowiaduję się, żc są to uczennice i uczniowie Eugienjusza Romera, który z czasem wytworzy zastęp nauczycieli gieografji rzeczywistej. Na razie poziom tej nauki w ogniskach wiedzy krain podkarpackich nie jest wysoki, wypływa to ze stanu odnośnych katedr na wszechnicach. Dopiero od czasu docentury (obecnie prof. nadz.) E. Romera we Lwowie i wykładów gieografji fizycznej przez prof. M. Rudzkiego w Krakowie datuje się początek poprawy. Zrobiono już jeden poważny krok ku lepszemu, a mianowicie egzamin z gieografji, który dawniej był związany wyłącznie z historją, dziś może być łączony i z innemi przedmiotami. Nowsi kandydaci wszyscy słuchają wykładów gieologji i meteorologji, a typ gieografa, uznającego wyłącznie część polityczną i opisową, będzie dążył do zaniku.

P Barańska odczytała referat „o nauczaniu historji w szkołach ludowych i wydziałowych“ — poczciwe intencje daleko odbiegały od współczesnej dy-

daktyki, a że w dodatku rzecz była przydługa, [1]) więc po skończeniu prof. Lutosławski wybuchnął wymysłami — w rzeczy samej miał słuszność krytykując, ale jeszcze większą miał słuszność prof. Twardowski, gdy bardzo ostro natarł na *kolegę* za niewłaściwą formę.

Odczyt p. A. Szycówny, żądający, aby dydaktyka przystosowywała się do odrębności plemiennych (jeżeli zaś możliwe, ta również indywidualnych), wywarł bardzo dobre wrażenie.

Pierwszy dzień właściwie zakończyła swym odczytem p. Helena Radlińska (Orsza), „o podstawach wychowania narodowego“. Był to odczyt zaimprowizowany, aby stworzyć przeciwwagę dla odczytu p. Z. Balickiego. Z przeciwieństwa do swego współzawodnika p. R. miała wyraźną nić przewodnią: narodowym jest to, co sprzyja rozwojowi samoistnej kultury narodowej. Zagadnienia wychowewcze, rozpatrywane pod tym kątem widzenia, mogą znieść wiele wymagań bez wchodzenia w zatarg z pedagogiką. Zgromadzeni tymbardziej oklaskiwali odczyt p. R., że ona jednocześnie stawiała wnioski realne, możliwe do urzeczywistnienia—proponowała założenie instytucji, o której w „N. Torach“ wypadnie pisać oddzielnie. Pracy p. R., pomimo zgody na jej założenie, dowodzenie i wnioski, można zarzucić, że brakowało jej pewnej mocy argumentacji, rzecz bowiem była przygotowana na poczekaniu w zgiełku zjazdu.

Dnia 2 listopada od rana podzielono się na sekcje—wszędzie materjał był zbyt obfity, aby go można

---

[1]) Były to właściwie dwa referaty: p. Barańskiej i p. Kopaczówny. (*Przyp. Red.*).

było jako tako wyczerpać, stąd krępowanie rozpraw, a w kilku sekcjach cenne referaty nie doczekały się odczytania. W sekcji szkolnictwa średniego inspektor okręgowy z Krakowa, pan Łopuszański odczytał „o ruchu reformatorskim w szkolnictwie“ — rzecz świetnie opracowaną. Kto znał przedmiot uprzednio, ten musiał przyznać głębokie opanowanie i mistrzowstwo w zwięzłym obrobieniu; fakty przytoczono tylko najważniejsze i to takie, które jako typowe obrazowały szeregi faktów dla krótkości pominiętych. Że głęboki znawca przedmiotu wygłaszał sądy, na któreby się nie zgodził gorący wielbiciel szkoły państwowej, p. Bouffał z Warszawy, to inna rzecz; w każdym razie nie jakieś sympatje, lecz głębokie przeświadczenie, że inspektor Łopuszański jest rzeczywistym fachowcem, nakazuje przyznać słuszność nie p. Bouffałowi.

Jak gdyby uzupełnieniem referatu insp. Łopuszańskiego była następna praca posła L. Germana, który na stanowisku inspektora krajowego miał czas i możność gruntownie poznać szkolnictwo krajów podkarpackich. Krytyki nie szczędził ani szkołom, ani społeczeństwu, które gwałtownie pcha dzieci do gimnazjów klasycznych i skutkiem tego, gdy na 10,000 mieszkańców w krajach kulturalnych Europy środkowej liczą 30 uczniów szkół klasycznych (w Czechach 27)—w Galicji liczą ich 40.

Niech mi wolno będzie zrobić szereg spostrzeżeń.

Obydwa dopiero co przytoczone referaty były wzorem logiki w szczegółach i metodyczności w układzie. Przyznam, że w Królestwie rzeczy drukowane lub wygłaszane tak często grzeszą brakiem tych zalet, zalet, stanowiących chleb powszedni w życiu umysłowym, że z przyjemnością zaznaczam logikę i metodyczność, gdzie tylko je spotkam. We Lwowie to nie

jest rzeczą rzadką. Ot, proszę się przysłuchać wszystkim przemówieniom prof. Twardowskiego, jak z chaosu dyskusji naprowadza rozprawy na drogę, zmierzającą do celu, jak umie wyłączyć wszystko chwilowe, drugorzędne, wszystko, stanowiące nadbudowę, i podkreślić istotę rzeczy — narzucała się uwaga: „dobrzeby było, gdyby każdy kształcący się na wszechnicy we Lwowie poważnie popracował nad logiką i metodologją pod kierunkiem takiego profesora.“ Dalsze wrażenia, które tylko potęgują już dawniej uzbierane spostrzeżenia, każą przypuszczać, że logiczność i metodyczność nie są przywilejem wyłącznym jednostek wybitnych, lecz jest to już dorobek szerszych warstw inteligiencji. Weźmy, naprz. nauczycieli ludowych. W czasie rozpraw ich przedstawiciele zabierali głos często, były to rzeczy nieraz gorzkie, a prawie zawsze stanowiące bolączkę zawodu i słuchacz przez życzliwość z góry się szykował być pobłażliwym dla spraw miejscowych, wywlekanych na forum zbyt szerokie, lub dla niedokładności w motywowaniu—tymczasem... pobłażliwość okazała się rupieciem zupełnie zbytecznym, bo ci ludzie wykazali doskonałe wyszkolenie w rozumowaniu.

Jest to więc na Podkarpaciu już zjawiskiem, cechującym poziom kultury, że logika i metoda nie pozostają... w podręczniku szkolnym, lecz wchodzą w ciało i krew życia umysłowego. Tego można szczerze powinszować i śmiało można twierdzić, że Lwów i Kraków są rzeczywistemi ogniskami światła, że kraj bardzo wiele korzysta ze swych wyższych uczelni, że dzięki tym uczelniom poziom inteligiencji stale się podnosi i że ten poziom umysłowy i kulturalny, rzucający się w oczy (*o ile kto patrzeć umie*), jest mocną podstawą życia umysłowego w przyszłości, pośrednio zaś jest narzędziem i nieodzownym warunkiem wszech-

stronnego podniesienia kraju. Podkreślam, o ile kto patrzeć umie, bo zważmy, w jakiż to sposób przeciętny Warszawiak poznaje swych braci z zaboru austryjackiego. Po parodniowym pobycie w Krakowie, Warszawiak dąży na 4—6 tygodni do Zakopanego, gdzie całemi dniami przesiaduje w cukierni Płonki, lub „Pod Morskim Okiem“, zrzadka wychylając się w góry tyle tylko, aby mieć możność psuć górali nadmiernemi datkami. To go upoważnia uważać się za znawcę „stosunków galicyjskich“ i gotów na prawo i na lewo krytykować „Galileów.“ Uważam, że czas już zaprzestać tej niemądrej zabawki, bo ona wkrótce zacznie ośmieszać ognistych krytyków. Jest tam wiele rzeczy złych, a jeszcze więcej zaniedbanych (z musu, pomimo zrozumienia szkodliwości zaniedbania), ale naogół w ciągu ostatnich lat 42 kraje podkarpackie dokonały rzeczy niemałych: poziom kulturalny całości wyraźnie się podnosi.

Wracając do zjazdu, muszę nadmienić, że braki jego pochodziły z nadmiernie krótkiego terminu, samo się narzuca, że następny powinien trwać cztery dni; jednak pomimo braków ten pierwszy zjazd pedagogiczny był pożyteczny i zostawił wrażenie korzystne. Nawet braki mogą być cenną wskazówką na przyszłość, naprz. komitet może od referentów żądać skróceń, na czym wszyscyby skorzystali.

W każdym razie wszystkim tym, którzy poświęcili czas i pracę na doprowadzenie do skutku pierwszego zjazdu pedagogicznego, należy się szczere podziękowanie.

Antoni Sujkowski.

II.

Do wrażeń, żywo nakreślonych przez p. Antoniego Sujkowskiego, dodaję pewne uzupełnienie. Nie poruszam obrad pierwszego dnia kongresu, podaję tylko streszczenie 2 referatów: mojego i p. Radlińskiej. Tytuł mojego odczytu brzmiał; *Zasady dydaktyki nowoczesnej a szkoła polska.* Mówiłam zaś, co następuje: „Przez całą pedagogikę idzie nowy prąd, który w wielu razach zmienia zasady, uważane dawniej za niewzruszone, a pogłębia i rozszerza znaczenie postulatów odwiecznych, głoszonych przez wszystkich wielkich pedagogów. Upada dawny intelektualizm: nietylko umysł, lecz i ciało dziecka znajduje swe uwzględnienie, stąd szerokie znaczenie hygjeny szkolnej, nakazującej dla nauki wytworzyć takie warunki, aby nie cierpiało na nich zdrowie dziecka i jego rorwój fizyczny. Uczucie, wola, wyobraźnia zyskują prawo obywatelstwa w szkole, stąd ogólny prąd ku podniesieniu wychowania estetycznego. Zainteresowanie do nauki budzi się przez wyzyskanie naturalnych popędów dziecka, a zwłaszcza jego popędu czynnego, twórczego. Dawna szablonowość ustąpić musi szeroko stosowanej zasadzie indywidualizacji. Nauczyciel z rzemieślnika zamienia się na twórcę, a nauczanie staje się poniekąd sztuką. Niemniej dydaktyka jest nauką i to nauką ścisłą. Gdy dawniej opierała się ona na pewnych postulatach, przyjętych à priori, dziś pragnie każdą swą zasadę sprawdzić za pomocą badań ścisłych. Opiera się na znajomości dziecka t. j. na pedologji i na doświadczalnym poznaniu wartości metod, środków i oddziaływań wychowawczych, badaniom tym niekiedy nadaje się miano *pedagogiki i dydaktyki doświadczalnej*. Jakże szkoła polska ma się zachować wobec tego ruchu na polu

dydaktyki? Jeżeli ma być szkołą dobrą t. j. odpowiadającą w pełni swemu zadaniu, powinna iść za postępem wiedzy i pedagogiki, jak niegdyś wiekopomna Komisja Edukacyjna, której żadne z haseł współczesnego postępu pedagogiki nie było obcym. Nie powinna jednak poprzestawać na przyswajaniu sobie zdobyczy pedagogiki zagranicznej i mniej lub więcej szczęśliwym przeszczepianiu ich na grunt własny, lecz właśnie w imię zasady uwzględnienia indywidualności dziecka dążyć do wytworzeniu narodowej pedagogiki polskiej, uwzględniającej odrębną psychikę dziecka polskiego i warunki, w jakich ono żyje i rozwija się na człowieka. Do tego jednak niezbędną rzeczą jest podniesienie wykształcenia nauczycieli i intensywna praca wszystkich pedagogów ku podniesieniu dydaktyki.“ Dla osiągnięcia tego celu poddałam pod uchwały kongresu następujące trzy wnioski:

1) Aby w seminarjach nauczycielskich i wszystkich zakładach pokrewnych wykładano nietylko *psychologję ogólną* lecz *psychologję dziecka*, łącząc wykłady teoretyczne z ćwiczeniami praktycznemi w odpowiedniej pracowni; w wykładzie zaś dydaktyki uwzględniono nowsze zdobycze dydaktyki doświadczalnej.

2) Aby ze względu, że *Polskie Towarzystwo badań nad dziećmi*, istniejące w Warszawie, ma ustawą zakreślone pole działania na 10 gubernji Królestwa; utworzono analogiczne towarzystwo w zaborze austrjackim, któreby pozostawało z nami w stosunku stałego współdziałania.

3) Aby przy każdym towarzystwie nauczycielskim istniała jakaś sekcja czy koło, pracujące wyłącznie nad dydaktyką ogólną i takież koła dla metodyki poszczególnych przedmiotów.

Wszystkie te wnioski zostały przez zjazd uchwalone, nadto jednocześnie uchwalono szereg wniosków

wyrażonych w dyskusji, przez różnych mówców, którzy właściwie rozwijali tylko myśli, wyrażone w mym referacie, np. wniosek prof. Twardowskiego, aby wykład logiki, pedagogiki i psychologji prowadzili w seminarjach specjaliści w tych przedmiotach; wniosek, który tylko można zrozumieć w oświetleniu szczególnych stosunków szkolnych w Galicji, gdzie w seminarjum pedagogikę wykłada z obowiązku dyrektor, uważający to często za narzuconą sobie pańszczyznę i mało obeznany z przedmiotem.

Referat p. Radlińskiej podaję w jej własnym streszczeniu.

„Wychowanie młodzieży jest jedną z czynności życia narodowego i w ścisłym pozostaje związku z jego całokształtem.

Określenie naukowe wychowania narodowego możliwym jest tylko na tle zasad pedagogiki społecznej, t. j. tego ujęcia nauki wychowania, które w każdej jednostce widzi dziecię swego narodu i czasu, spadkobiercę całej kultury narodowej i współtwórcę jej przyszłości.

Wychowanie narodowe oprzeć się musi na dzisiejszych potrzebach społeczeństwa polskiego, iść ku ideałom Polski, „która będzie" zadaniem jego „budzić i wyzwalać" śpiące siły w narodzie. Wychowanie narodowym stanie się naprawdę dopiero wówczas, gdy będzie uspołecznionym, gdy każde dziecko posiądzie jednaką możność korzystania ze szkoły, gdy każdy członek narodu będzie miał przystęp do źródeł kultury. Szkolnictwo nie jest jedyną formą wychowania, obok niego, nieraz silniej od niego działają inne czynniki wychowawcze. Instytucje oświatowe pozaszkolne stawiać trzeba na równi ze szkołą.

Szkolnictwa narodowego dziś utworzyć nie możemy—ale pamiętajmy, że wszelka przyszłość tworzy

się w teraźniejszości, że praca naszego pokolenia da podstawę dalszym usiłowaniom.

Wychowanie narodowe tworzy się w oczach naszych, tak jak się tworzy przyszłość narodu. Aby prace podejmowane i wciąż przerywane nie ginęły dla ogolnego dorobku, trzeba stworzyć instytucję, która będzie zbierała rozproszane zdobycze polskiej myśli wychowawczej i praktyki pedagogicznej i informowała o nich wszystkich pracowników.“

We wtorek rano, jak wzmiankował już p. Sujkowski, obradowano w sekcjach, których było 5. 1) Sekcja wychowania fizycznego; 2) Sekcja szkolnictwa ludowego i seminarjów nauczycielskich; 3) Sekcja szkolnictwa średniego; 4) Sekcja wychowania dziewcząt; 5) Sekcja wychowania pozaszkolnego i wychowania sierot. Ponieważ równie jak p. Sujkowski byłam tylko w sekcji szkolnictwa średniego, sprawozdanie z innych sekcji, o które prosiłam już ich uczestników, podamy w Nowych Torach oddzielnie. Tutaj łączę tylko słów kilka o sekcji wychowania dziewcząt. Z mojego punktu widzenia sekcja ta była pedagogicznym anachronizmem i nielogicznością wobec istniejących sekcji szkół ludowych i średnich. Dlaczegóż tam, gdzie się mówi o szkołach ludowych dla chłopców, nie mówić o takichże szkołach dla dziewcząt? dlaczegóż tam, gdzie mowa o reformie szkół średnich, nie mówić o szkołach średnich dla dziewcząt, skoro w samym Lwowie istnieje tak doskonale prowadzone gimnazjum imienia Słowackiego, które w tym roku szkolnym mieć będzie pierwsze maturzystki? A cóż to za kongres pedagogiczny, na którym np. tak aktualna dziś sprawa koedukacji nie może być poruszoną i przedyskutowaną? Przyznaję, że na tę sekcję patrzyłam z góry z pewnym uprzedzeniem, jako na objaw pedagogicznego wstecznictwa, i jadąc do Lwowa, miałam

szczery zamiar tam się nie pokazywać. W poniedziałek dopiero podczas owego incydentu z telegramem była chwila, gdy moje postanowienie chwiać się zaczęło; skoro protestując przeciw telegramowi dziękczynnemu dla p. Balickiego, za główny motyw podano jego stanowisko w sprawie wychowania dziewcząt, a prof. Twardowski po cofnięciu telegramu wyjaśniał swym rzekomym oponentkom, że nazajutrz w sekcji wychowania dziewcząt, można będzie tę sprawę rozpatrzyć wszechstronnie; pomyślałam, czy nie byłoby moim obowiązkiem iść tam i w dyskusji wziąć udział, nie pozwolić na bagatelizowanie wychowania dziewcząt i obniżanie poziomu ich nauki. Moja wina, że obowiązku tego nie spełniłam! Nazajutrz się okazało, że jednak pedagog góruje we mnie zawsze nad kobietą, bo gdy usłyszałam, że w sekcji szkół średnich będzie poruszona kwestja tak podstawowa, jak całkowita reforma szkół średnich, że referentem jest p. Łopuszański, dusza całego ruchu, który się wszczął od lat paru z inicjatywy Tow. Naucz. Szkół Wyższych i już wydał pewne owoce, jakeśmy o tym parokrotnie pisali w Nowych Torach, nie mogłam się oprzeć pokusie; a gdy raz poszłam, już nie miałam ochoty przechodzić do żadnej innej sekcji. Niemniej żałuję, że w sekcji wychowania dziewcząt nie byłam; z ustnych relacji, jakie mam o niej, okazuje się, że nie była ona tak wsteczną, jak pierwotnie przypuszczałam. Wygłoszono tam dwa referaty; p. Czerszyk-Bąkowska mówiła *O wychowaniu dziewcząt z zastosowaniem do potrzeb dzisiejszych*, domagając się stanowczej reformy istniejącego systemu. W dyskusji, która się nad tym referatem rozwinęła, jakkolwiek według naocznych świadków dość chaotycznej, poruszono wszystkie ważniejsze postulaty dzisiejszego ruchu kobiecego, a w następstwie uchwalono szereg wniosków większej wagi np. w sprawie udostępnienia

studjów uniwersyteckich dla kobiet, otwarcia im wydziału prawnego; w sprawie powoływania kobiet do rad szkolnych i t. d. Drugi referat wygłosiła p. Irena Kosmowska *O szkołach gospodarczych dla dziewcząt włościańskich.* Referat ten podajemy w streszczeniu, łaskawie udzielonym przez samą prelegientkę.

„Zadaniem takich szkół jest dostarczenie krajowi obywatelek, pracujących umiejętnie przy posiadanym warsztacie. W kraju naszym więcej niż połowa ludności pracuje na roli, podniesienie ogólnego poziomu kulturalnego tej grupy, oraz zwiększenie wydajności jej pracy jest podstawową potrzebą społeczną. Rola kobiety w życiu włościańskim jest bardzo wybitna, tak jako matki-wychowawczyni, jako twórczyni obyczaju, jako też gospodyni-producentki. Szkoła winna przygotowywać swe wychowanki do pełnienia swych zadań nie odruchowo, według starych norm obyczajowych, ale świadomie, z myślą o całokształcie życia krajowego. Szkoła powinna posiadać charakter wzorowej zagrody włościańskiej i za hasło swe uznać słowa: „Szkoła nie dla szkoły, ale dla życia.“

Ostatnie posiedzenie zjazdu we wtorek po południu było plenarne i cierpiało na nadmiar materjału: pozostało bowiem jeszcze trzy referaty do wygłoszenia, cała plika wniosków, dostarczonych przez sekcje, oprócz już zwykłych spraw takich posiedzeń końcowych, jak: oznaczenie miejsca i czasu następnego kongresu, wybór komitetu organizacyjnego, odczytanie telegramów i t. d.

Ten nadmiar materjału zaszkodził wyraźnie powadze obrad: wykluczono dyskusję, w którejby każdy mógł swobodnie wypowiedzieć swe zdanie, skutkiem czego różne objawy niezadowolenia, szemrania, mniej lub więcej głośne mąciły pogodę i ten miły nastrój,

jaki się już wytworzył pomiędzy uczestnikami kongresu. Twierdzę nawet, że na tym posiedzeniu *bez żadnej winy ze strony prezydjum* (p. Radlińska przewodniczyła doskonale, a nieraz była w trudnym położeniu) została wyrządzoną krzywda referatowi, który na to nie zasługiwał zgoła. Mówię o referacie redaktora Muzeum, Mańkowskiego p. t. *Czego żąda szkoła średnia od szkoły ludowej*? Autor tu podał wyniki swojej ankiety, którą przeprowadził wśród nauczycieli gimnazjów co do przygotowania, rozwinięcia umysłowego i zachowania się dzieci, które wstępują do szkoły średniej po 4-letniej nauce w t. zw. szkole ludowej. Wyniki tej ankiety, zestawione z odpowiedzi na rozesłany kwestjonarjusz, okazały się dla szkoły ludowej niekorzystne, co autor przypisuje zresztą nietyle nauczycielom, ile raczej wadliwym programom i planom nauki. Zarówno przedmiot wybrany, jak sposób jego opracowania zasługiwał na uznanie; niemniej jednak kwestja była tak postawiona, że domagała się dyskusji. Kto podaje wyniki własnych poszukiwań, dane faktyczne, zestawione sumiennie, musi być zawsze przygotowany na pytania co do sposobu, w jaki materjał został zgromadzony; w danym wypadku: jacy nauczyciele dostarczyli odpowiedzi? na czym je opierali: czy tylko na swoich ogólnych wrażeniach lub wspomnieniach, czy też na jakichś ściślejszych obserwacjach? czy poprzestawali na kategorycznej odpowiedzi, czy też przytaczali fakty, bliższe charakterystyki uczniów, ich odpowiedzi, zeszyty z zadaniami piśmiennemi i t. d. Dalej; w poważnej dyskusji nad takim sprawdzonym materjałem, każdy ma prawo przytoczyć z kolei fakty (o ile je zna) pozostające w sprzeczności z wywodami referenta, lub dać pewne wyjaśnienie danego zjawiska. Wreszcie można sprawę oświetlić z innego stanowiska; jeżeli nauczyciel szkoły średniej ma prawo uskar-

żać się na złe przygotowanie wychowańców szkoły ludowej i nauczycielom jej robić zarzuty z tego powodu, to i nauczyciel ludowy miałby prawo zastanowić się: czy program i metoda I klasy gimnazjalnej odpowiadają potrzebom umysłowym dzieci 10—11 letnich; czy nawet przy wzorowej nauce początkowej niema tam rzeczy zbyt trudnych, zbyt abstrakcyjnych; czy wreszcie profesorowie gimnazjalni są zawsze tak wybornemi pedagogami, iżby w pracy swej nie popełniali błędów równie ciężkich, jak nauczyciele ludowi?

Taka dyskusja poważna a wszechstronna nie obniżyłaby w niczym wartości referatu, a pogłębiłaby i wyświetliła niejedną sprawę; więc też od początku żałowałam, że referat p. Mańkowskiego nie był czytany na posiedzeniu poniedziałkowym na równych prawach z referatem p. Kulwiecia czy moim, które były przecież dyskutowane dość szeroko. Z niezmierną przykrością śledziłam nastrój, panujący na sali podczas tego odczytu: wyraz tryumfu na twarzach niektórych „panów profesorów“ i „pań nauczycielek“, patrzących z wysokości na niższą w ich mniemaniu klasę nauczycieli, a rozdrażnienie wśród nauczycieli i nauczycielek ludowych, z których ust słyszano nawet okrzyk: „To policzek dla nauczycieli ludowych!“ I żal mi było prelegienta, któremu przypisywano niesłusznie jakieś ukryte zamiary dyskredytowania nauczycieli ludowych, a żal także i naszej pedagogiki polskiej, w której nieraz najważniejsze sprawy rozstrzygają się *uczuciowo* tylko i *subjektywnie*; a skoro człowiek wystąpi z krytyką, to zamiast faktami i argumentami zwalczać jego wywody, uważa się go za członka pewnej partji lub nieprzyjaciela pewnej klasy ludzi, jak w danym razie nauczycieli ludowych.

Dwa inne referaty, wygłoszone na tym posiedze-

niu, nie były dla obecnych drażliwe, a poruszały sprawy wielkiej doniosłości: p. Ignacy Danziger mówił *o dzieciach upośledzonych umysłowo,* wykazując konieczność zakładów specjalnych i klas pomocniczych; następnie p. Marjan Stępowski mówił *O wspólnej pracy wszystkich towarzystw oświatowych*, które dążąc do jednakowych lub pokrewnych celów, powinny wzajemnie sobie pomagać. Oba referaty przyjęto z uznaniem i uchwalono wszystkie wnioski prelegientów.

Po referatach przystąpiono do sprawy komitetu organizacyjnego dla przyszłego kongresu. Na wniosek piszącej te słowa nie wybierano nowego komitetu, lecz wykonanie uchwał obecnego kongresu i zorganizowania następnego poruczono istniejącemu komitetowi organizacyjnemu, wyrażając mu pełne uznanie za pracę już podjętą i dając prawo szerokiej kooptacji. Do ogólnej krytyki dodaję samokrytykę: wniosek swój zreferowałam bardzo słabo, choć uznanie moje dla organizatorów obecnego kongresu było najszczersze, a przekonanie, że sprawę dobrze poprowadzą—najgłębsze; ale pomimo tego widocznie byłam wyrazicielką ogólnego życzenia, skoro wniosek ten przeszedł bez żadnych poprawek i uzupełnień. Nastąpiła najcięższa część posiedzenia: uchwalenie wniosków (bez dyskusji) których było tak wiele ze wszystkich sekcji, że niepodobna nawet połowy tu przytoczyć, a zresztą znajdziemy je zapewne w „Księdze pamiątkowej“, w której znajdą się zarówno wszystkie referaty, jak dyskusje i uchwały zjazdowe. To tylko mogę powiedzieć, że podział na sekcje i krótkość obrad (następny kongres trwać będzie nie dwa, lecz cztery dni) odbiły się w niedość jasnym zredagowaniu niektórych wniosków, a nawet w pewnych sprzecznościach pomiędzy jednym wnioskiem a drugim—nic dziwnego, że pewną część uchwał przekazano komitetowi do rozpatrzenia.

Opuszczałam zjazd z żalem, bo choć był on skończony, odczuwało się, jak wiele myśli zostało niedopowiedzianych, wiele kwestji nierozstrzygniętych, wiele pytań i uwag cisnęło się na usta. Stanowczo byliśmy z sobą, pedagodzy z całej Polski, za krótko; zbliżyliśmy się i przeżyliśmy dobrze i pięknie te dwa dni obrad, złączeni jedną myślą podniesienia szkoły polskiej, a choć dalecy nietylko miejscem zamieszkania lecz czasem i poglądami, tak ściśle związani węzłem koleżeństwa i braterstwa w zawodzie! Kongres miał swoje braki, ale miał jedną nieocenioną zasługę: rzucił mnóstwo pytań i zagadnień, nad któremi teraz każdy z uczestników myśleć będzie i pracować z większą może energją i wytrwałością; aż z tych naszych usiłowań wykrzesze się lepsza przyszłość dla tej biednej jeszcze, skrępowanej w swobodnym rozwoju, a przecież rwącej się żywiołową siłą naprzekór wszelkim zakusom reakcyjnym ku światłu i postępowi pedagogiki polskiej!

Aniela Szycówna.

Kwestjonarjusz w sprawie wychowania religijnego.

Odezwa do rodziców i wychowawców.

Na łamach pism, w odczytach i pogadankach coraz wszechstronniej oświetlane bywają liczne kwestje pedagogiczne, stale jednak pomijamy milczeniem ważną sprawę wychowania religijnego, czy bezwyznaniowego.

Zwolennicy tradycją uświęconego systemu rozpatrywać go nie potrzebują, trzymać się bowiem muszą litery dogmatu; drogi ich, nie ulegając prawom postępu, z dawien dawna są wytknięte.

Nie do nich zatym kierujemy naszą odezwę, lecz do wychowawców, pod sztandarem postępu dążących. Szeregi nasze z każdym rokiem powiększają się znacznie, musimy więc dokładnie uświadomić sobie wszystkie ścieżki, wiodące młode pokolenie do ideałów piękna i dobra.

Czym się da wytłumaczyć, iż z taką obojętnością zachowujemy się wobec kwestji religijnej w wychowaniu? Czyżbyśmy, przyzwyczajeni do formalistycznego traktowania wiary przez ogół, lekceważyli doniosły jej wpływ na wrażliwe, młodzieńcze dusze? Czy słusznie czyni wielu rodziców postępowych, pozwalając dzieciom przejąć się wiarą, by im ją odebrać,

gdy ledwie próg dziecinnego pokoju przestąpią? Czyż nie pamiętają oni już tych walk, jakie przechodzi uczuciowa jednostka, gdy jej nauka i życie usuwają z pod nóg podstawy wiary, szczerej i głębokiej często?

Wielu ludzi niewierzących chowa dzieci religijnie, kierując się tą myślą, iż jednostka, podobnie jak naród, musi w rozwoju swym odbyć okres teologiczny. Czy ta teorja wytrzymuje krytykę, doświadczenie tylko okazać może.

Myślą przewodnią pedagogiki dzisiejszej jest szczerość i prawda. Kto chce im hołdować, na każdym kroku stosować musi zasadę szczerości konsekwentnie, zatym i w kształtowaniu pojęć filozoficznych swych u dzieci.

Czemu na tej drodze tak często wahają się ludzie, których żadną miarą posądzać nie możemy o chwiejność przekonań filozoficznych?

Wielka wina w tym względzie ciąży na pedagogicznym piśmiennictwie naszym.

Czas już, abyśmy na tym punkcie przestali kierować się jedynie „intuicją macierzyńską“, której na innych polach pedagogika tak chętnie śpieszy z światłą radą.

Chcąc jednak dawać teorję, uciec się trzeba wprzód do doświadczenia życiowego, innemi słowy do badań nad samodzielnym rozwojem pojęć religijnych u dzieci. co będzie zadaniem poniżej umieszczonego kwestjonarjusza.

Zwracamy się więc z gorącą prośbą o wypełnienie załączonego kwestjonarjusza do tych rodziców i wychowawców, którzy, unikając szablonu, prowadzą dzieci zgodnie z własnemi przekonaniami szlakami prawdy i wiedzy.

Marja Wehrowa.

Kwestjonarjusz.

1. Szczegóły osobiste: wiek i płeć dziecka, usposobienie: czy dziecko jest uczuciowe i wrażliwe, czy też chłodne, apatyczne.

2. Czy dziecko uczęszcza do szkoły i od jak dawna?

3. Kiedy zaczęło zadawać pierwsze pytania w kwestjach teologicznych?

4. Czy ktokolwiek z otoczenia zaszczepiał dziecku pojęcia religijne?

5. Czy rozmów o tych kwestjach unikano, czy też odpowiadano całkiem szczerze?

6. Jakie przytoczyć można ważniejsze pytania i odpowiedzi?

7. Czy dziecko spełnia praktyki religijne: mówi pacierz, chodzi do kościoła i t. p. Jak się zachowuje w tym razie?

8. Jeśli dziecko było chowane bez religji, czy nie objawia tęsknoty za wiarą?

9. Czy bez pobudki ze strony starszych, nie pragnie wykonywać form religijnych, jak pacierz, chodzenie do kościoła i t. p.?

10. Jak zachowuje się wobec religji, wykładanej w szkole?

11. Czy wogóle często interesuje się kwestjami religijnemi?

12. Czy było u spowiedzi i komunji?

13. Jak się wobec nich zachowuje?

14. Czy, o ile dziecko nie uczęszcza do szkoły, rodzice zapoznają je z historją biblijną, katechizmem, historją kościoła i w jaki sposób?

15. Czy dziecko wyraża samodzielnie sądy o religji?

16. Czy nigdy nie okazywało żalu względem rodziców, iż nie dali mu wiary i nie zazdrościło jej rówieśnikom?

17. Czy stworzyło sobie własną religję lub własną filozofję?

18. Jakie mianowicie i kiedy?

Marja Wehrowa.

Polemika.

Fantazje pedagogiczne czy reformy twórcze?

Artykuł p. I. Moszczeńskiej: „Fantazje pedagogiczne a reformy szkolne“ rozpoczynający sierpniowy zeszyt N. Torów, posępnym wspomnieniem zaznaczy się w historji naszej pedagogji ostatniej doby. Godzi on albowiem w najżywotniejsze dążenia i postulaty naszego szkolnictwa, odtrąca ba! depce wzgardliwie najdroższe klejnoty w rozwojowej myśli pedagogicznej wszystkich epok. Przyczyna tego smutnego faktu staje się zupełnie jasna dla uważnego czytelnika-pedagoga: oto pani M. rzeczy, o których na osiemnastu stronnicach wyczerpująco napozór pisze, nie zgłębiła, w istotę, w treść, w jądro ich nie wniknęła. Artykuł pani M. cechuje tendencja wybitnie *wsteczna:* każdy, komu drogi jest ideal możliwie doskonałej szkoły naszej, przeczyta go z przygnębieniem i niesmakiem. Prócz tego mianuję go antyspołecznym, gdyż pani M. jest publicystką popularną i jej dyktatorski sposób przemawiania do ogółu na mało krytyczny ogół ten sugiestywnie oddziałać musi. Powiedział zresztą nieodżałowany A. Dygasiński, iż nawet najlichszy argument znajdzie uszy, które go słuchają. I oto pani M. gasi lekkomyślnie, owszem, z widoczną zaciętością i te nikłe światełka, jakie wytrwała praca twórczych umysłów, z syzyfowym wysiłkiem usiłuje rozniecić, wśród ciemności, panujących na widnokręgu naszego szkolnictwa.

Przechodząc do wyszczególnienia stawianych przeze mnie pani M. zarzutów, stwierdzić muszę, iż przyjdzie mi to z trudnością. Jak polemizować z artykułem nie rzeczowym, przepełnionym sprzecznościami, dowolnie, wedle potrzeby naciąganemi dowodzeniami, wodnistą frazeologją, w którym prócz tego roi się od insynuacji rozmyślnych a gołosłownych? Dlaczego np. p. M. nie operuje nazwiskami? Należało bezwarunkowo napiętnować niewczesnych nowinkarzy, chcących „bezkrytycznie, bezmyślnie odwrócić „na wspak“ dotychczasowy system.“ Zapewne każdy byłby ciekaw wiedzieć, do kogo stosuje się ustęp: „Nadmiar książkowości, więc „precz z książkami“, „nadmiar egzaminów“, więc „nie należy nawet pytać, co dziecko umie“; „zbyt wiele zadawania“ więc „nie za-

dawać nic", nauczyciel winien uczyć, ale „dziecko *uczyć się* nie powinno". „Praca dziecka jest jednostronnie umysłowa" — zatym „praca ręczna ma niemal zupełnie pracę umysłową zastąpić". *Ciążącej* *) nad wolą dziecka karności przeciwstawić zasadę: „Dzieci rządzą w szkole, uczą się, kiedy chcą, ile chcą, jak chcą, przechodzą do klasy wedle własnej woli i uznania". **) Pani M. ma na uwadze nasze tylko stosunki szkolne, nie żadne obce, o czym dowodnie przekonywa początek artykułu (dwie strony) i ogólna nić przewodnia całości. Żywię przypuszczenie, wnioskując z obfitych cudzysłowów, że powyższe postulaty pedagogiczne, przytaczane przez p. M., są wybrane przez nią dowolnie z różnych całokształtów, które pozostają za kulisami. Otóż nic bardziej nie wprowadza nieuświadomionego czytelnika na manowce, niż sposób powyższy. Pozatym mocno zaciekawia mię taki oto kwiatek pedagogiczny: *„Ciążąca nad wolą dziecka karność!"*... Jak mocno pleśnią zapachniało! Czy to powiew średniowiecza?! Dziwne! Dlaczego dyrektor szkoły wzorowej w Ilsenburgu, dr. Lietz powtarza niezmiennie: „W naszej szkole niema *rozkazu* — wszystko musi stać się *zwyczajem*." Wrześniowy zeszyt N. Torów zawiera opis szkoły *dr. Decroly w Brukseli*, który czyta się niby baśń wyśnioną, nieziszczalną. Dowiadujemy się stąd ciekawych rzeczy: „Dyscypliny szkolnej niema wcale; dzieci podczas lekcji mogą rozmawiać, nawet wstawać, zbliżać się do okna". Znając nieźle naturę dziecka, jestem pewną, że te niewinne wybryki właśnie dlatego są rzadkie, iż są tolerowane. Tylko zakazany owoc pociąga. Gdy zniknie rygor szkolny — gdy jedyną atrakcją wykładu stanie się zajmujące, żywe, barwne ujęcie przedmiotu przez nauczyciela, wtedy dopiero wyłoni się żywiołowe dążenie zdobycia tego „złotego runa" w dziedzinie dydaktyki. Dotąd nakaz uważania z góry (dają się przecież uczniom stopnie z „uwagi") zastępuje w szkole i neutralizuje ten bodziec — siły zatym *in potentia* drzemią w mózgach pedagogów, oczekując zbudzenia się do życia w imię konieczności. Dlaczego karność szkolna ma *ciężyć* nad dzieckiem — niedobrze rozumiem. Wszak, co ciężу — uwiera, uciska, a więc?...

Cały ustęp na str. 4-ej, zakończony gołosłownym wnioskiem: „Zwykle nawet zdarza się że „szkoła przyszłości" ma poważne wady odwrotne, które dlatego tylko nam nie dokuczają, że dotychczas istnieją tylko fikcyjnie" — to wszak czcza szermierka wyrazów. To nie rzeczowe, gruntownemi argumentami poparte twierdzenie. Czyż można à priori coś potępiać? Wprawdzie Napoleon wyśmiał pierwszy statek parowy Fultona, a Kopernik dlatego tylko skończył życie na łożu, zamiast na stosie, że w porę umarł — i wogóle narodzinom każdej nowej idei towarzyszy świst i zgrzyt szyderstwa.

„Szkoła przyszłości" twierdzi pani M. „musi wyrastać ze szkoły obecnej, szkoła wzorowa ze szkoły dobrej", a ta... ze

---

*) Kursyw mój.

**) Cudzysłowy pani M.

szkoły złej—możnaby dodać dla zaokrąglenia hierarchji. Stanowczo protestuję przeciw mylnemu zastosowaniu w tym wypadku teorji ewolucyjnej. O wiele racjonalniej przeciwstawić tu można teorję mutacji prof. Hugona de Vries. Wybuchowo, z żywiołową siłą, bez względu na przeszkody dźwignąć nowy gmach, zamiast przebudowywać, podpierać, łatać zmurszałą ruderę. Na duchowym, intelektualnym i fizycznym rozwoju najdroższych nam, bezbronnych, małych istotek sztywna dłoń starej szkoły cięży brzemieniem, tamuje, zwęża, ścieśnia ów rozwój, a p. M. zaleca w swej recepcie: Czekajcie! Tymczasem niech wątłe, anemiczne, nerwowe dziecko miast wielkich ślęczy nad gramatyką, której pedantyczny nauczyciel kilka stronic odważa się zadać na jedną lekcję, niech wykuwa chronologję dynastji Faraonów, Merowingów i t. p. To są wszystko rzeczy nieodbicie w życiu późniejszym przydatne! Lub niech wysusza mózg nocami nad rozwiązywaniem łamigłówek matematycznych, do których klucz powinno mu było podać konkretne, na rzetelnie poglądowej metodzie oparte nauczanie początkowe. Zamiast tego zagwożdżono mu, często nazawsze, biedny mózg przedwczesną abstrakcją.

. . . .

Na str. czwartej swego artykułu p. Moszczeńska zabiera się ugodzić w niżej podpisaną ciężkim pociskiem za pracę w styczniowym zeszycie N. Torów p. n. „Zarys szkoły przyszłości." Lecz oto stała się rzecz najmniej oczekiwana przez panią M. Rzut jej był widocznie źle obliczony... Pocisk przeleciał hen! daleko! i pękł z hukiem, trafiając tysiącznemi odłamkami we wszystkich reformatorów nauczania od Montaigne'a i Pestalozziego aż do współczesnych psychologów-pedagogów włącznie.

Odpowiem tylko na zarzuty, tyczące się gruntownej od fundamentów reformy początkowego nauczania, której zarys rzucam w mej pracy. Lecz wpierw odeprzeć muszę wiązkę insynuacji. Czytelnik, któryby sobie zadał trud przeczytania mej pracy, łacno przekona się, iż p. M. dowolnie rozciąga myśli daleko poza zamierzenie piszącej, lub celowo przeinacza całkowicie sens wielu ustępów. Oto próbki: Na str. 14-ej rzucam projekt, by szybka komunikacja pozwoliła rodzicom, specjalistom artystom przybywać do szkoły z poblizkiego miasta na parę godzin (godzina podróży + godzina zajęć) — pani M. dziwi się, jak ja wyobrażam sobie „społeczeństwo które żyłoby i pracowało wyłącznie dla szkoły, które poświęcałoby cały swój czas i całą swoją energję wyłącznie dla celów pedagogicznie poglądowych." A mnie i w myśli nie postało takiego poświęcenia odeń żądać. Dzień nie składa się z „paru godzin" i te ostatnie nie mogą pochłonąć całej energji danego osobnika. Czyż codziennie nie ma miejsca fakt, że różni zawodowcy zajmują się, prócz swej specjalności, dawaniem lekcji w szkołach? Ernest Contou w broszurce: „Szkoły nowego typu" mówi: „W szkołach nowych starają się specjalnie, aby lekcji sztuki udzielał wybitny artysta. Historja sztuki wykłada się od pierwszych klas; lekcje nie są dogmatyczne, ale żywe i intuicyjne, jak tego pragnie Pestalozzi." A więc?...

Czy nie zespoliłoby to najściślejszemi węzłami społeczeństwa ze szkołą, gdyby ten i ów ojciec, ta lub owa matka—o ile, oczywiście stoją na wymaganym poziomie pedagogicznym — pracowali parę godzin tygodniowo chociażby w szkole. gdzie uczy się ich dziatwa? Moja nowa szkoła wymaga licznego kontyngensu wychowawców wobec swych różnorodnych zajęć—dlaczego, pytam, mielibyśmy odrzucać pomoc osób najżywiej zainteresowanych t. j. rodziców? Pani M za bezwład i nieprodukcyjność naszą narodową czyni mnie odpowiedzialną. Pytam jeszcze, gdzie w mojej pracy znajduje się ustęp: „Owi starsi, którzy musieliby się zrzec wszystkich innych swych interesów i dążeń, obróceni w statystów dziecięcego teatru, mieliby jeszcze zadanie odtwarzania życia minionych epok" etc etc. Oświadczam. że niema tam cienia podobnych absurdów, że myśl moja została przez p M. wypaczona do gruntu. Proszę również p. M. o wskazanie mi miejsca, gdzie żądam, aby „Dzieci same wytwarzały wszystko, czego potrzebują do życia" w skutek czego drwi p. M. „musiałyby potrzeby swoje do minimum ograniczyć, bądź też wytężać swoje siły, aż do niebezpiecznego wyczerpania." To już za gruby żart! Wprawdzie na str. 14-ej mego „Zarysu" znajduje się ustęp: „Wszystko w naszym małym państewku wykonywa się własnemi rękami wychowańców i personelu", lecz bezpośrednio związany z następnemi: „Pojęcie służby należy do przeszłości; udoskonalona technika oddawna zresztą wyrugowała przykre prace domowe"... — tak, że tylko rozmyślna zła wola może nie chcieć zrozumieć, iż mowa tu o codziennych zajęciach domowych. Byłam raz świadkiem strasznej rozpaczy pewnej matki, wdowy, obarczonej dziećmi. „Poszłabym za kucharkę, za praczkę... gdzie na pensję — szlochała nieszczęśliwa — ...robiłabym za czworo, byleby mi przyjęli moje dwie dziewczynki na naukę." Myślałam, słuchając, że jednak życie jest obmierzłą karykaturą wobec tego, czymby być mogło, gdyby nie wynaturzony stosunek ludzi do ludzi. Reminiscencją owej gorzkiej filozofji była uwaga w „Zarysie": „Rodzice w zamian za utrzymanie dzieci ofiarowują pomoc w zajęciach." O tych zajęciach i pracach wychowańców szkoły czytamy u Ernesta Contou: „Po południu o 2-ej podwórza gospodarskie roją się od uczniów. Dyrektor szkoły dr. Frei (w Szwajcarji) mówi do nich: „Praca umysłowa skończona. Teraz chodzi o to, by każdy *okazał na zewnątrz* wyższość wykształconego umysłu." [1])

---

[1]) Ernest Contou tak opisuje dalej owo popołudnie: „Jedni uczniowie pchają taczki z piaskiem do ogrodu, inni piłują i rąbią drzewo. Wypuszczają z obór bydło i owce, pszczelarz uczy obchodzenia się z pasieką. Tam kilku buduje gołębnik. W warsztacie kilku tęgich uczniów zajętych jest wyrabianiem różnych stolarskich przedmiotów. Śród pola stoi domek, którego komin wciąż sapie i dymi: to kuźnia. Przed Bożym Narodzeniem nie mało jest zajęcia. Zbliża się bowiem pora podarunków. Ten wykończa stolik do robótek dla siostry. tamten ozdobną rączkę

Pragnę także wiedzieć, w którym miejscu żądam, by „dorośli żyli jedynie na to, by dzieci *czarami zbytku i rozkoszy* otaczać.“ Chyba to p. M. identyfikuje zbytek i rozkosz z pięknem w życiu. Ja chcę tylko wdrożyć dzieciom dążenie „odebrania prozie jej szaty powszedniej“ przez wydobycie z niej możliwego piękna. Nie ja zresztą stworzyłam sztukę stosowaną, coraz szersze obszary codziennego życia zagarniającą pod swe panowanie. Gdy ja twierdzę: „dziecko musi być samoukiem; musi samo obserwować, porównywać, rozróżniać, klasyfikować, wyciągać wnioski, abstrahować“—pani M. insynuuje mi bez ceremonji dążenie, by dziecko „chronić od wszelkiego wysiłku umysłowego, wyręczać jego myśl, jego fantazję, jego twórczość i energję.“ Gdzie w moim: „Zarysie“ ów „sztuczny świat“—jak go nazywa p. M. „izolujący dzieci od życia“, „pełen *wyłącznie* czaru i poezji?“ Czy w mydlarni, gdzie zalecam, by dzieci same uwarzyły sobie mydło, albowiem przy tej, wysoce dla nich zajmującej robocie zapoznają się praktycznie z chemją? Lub może w sklepie, czy przy zajęciach gospodarskich, gdzie każą im ważyć, mierzyć, liczyć? Albo jeszcze w warsztacie stolarskim? Ja pragnę jedynie „wydobyć z duszy i ciała dziecka tyle wszelakiej piękności i doskonałości, do jakiej tylko ono jest zdolne“ (Platon). Gdy ja chcę „szarą powszedniość codziennych trosk i trudów“ opromienić żywą poezją życia, by przygotować do tej nauki urzędownie wykładanej w 6-ej i 7-ej klasie, która zastaje wrażliwość dziecka, dzięki skostniałemu systemowi szkolnemu, już stępioną, już niezdolną zreagować ekspansywnie—pani M. każe „odsłaniać im tę szarą powszedniość codziennych trosk i trudów, ukazując w niej potęgę zbiorowych wysiłków, zmierzających do piękna odległych a wielkich celów“ (art. p. M. str. 7). Odpowiedź na ten jeden najfałszywszy psychologicznie dogmat wypełniłaby całą książkę. Wielka szkoda, że pani M. nie poucza, jakiemi to drogami „rzeczywiste dzieci dużo łatwiej można wykształcić i... uszczęśliwić (!). Już wiem. Streszcza się ten wszechproblemat w zakończeniu artykułu pani M. „Nauczmy dzieci traktować poważnie naukę, pracę, obowiązki szkolne, a będą poważnie traktowały życie, jego cele i zadania, obowiązki społeczne.“ I owszem, i owszem ale... *jak* je tych wzniosłych rzeczy nauczyć, gdy pani M. żadnej drogi nie wskazuje? Zapewne mówić im o nich rano, w południe i wieczorem? Włożą się, włożą pomału! Może tylko wyniknie z zastosowania tej wybornej metody nie taka

---

do laski etc. etc. Winobranie wykonywa się przez całą kolonję. Uczniowie sami sadzą i kopią kartofle. Starsi koszą siano, mali je grabią. Zaprzęganie wołów do ostatniego wozu z sianem jest hasłem prawdziwej fety. Siadają wesoło na wołach i na wozie, z widłami, wetkniętemi w siano. Niektórzy bębnią, trąbią lub grają na rogu. W dniu tym niema lekcji między 5-tą a 7-mą. Dzień to bowiem wesołości i wytchnienia, na cześć natury, zapełniającej swemi darami gumna i stodoły.“

znów ważna szkoda: Ludzkość nie wzbogaci się ani o jedną jednostkę twórczą. wolną duchem, szczęśliwą!

Nie! Jeżeli ludzkość chce wyprodukować doskonałego człowieka, niech stworzy mu jasne, słodkie, wesołe dzieciństwo i wiek młodzieńczy. Nieszczęsnym męczennikom przez *dwadzieścia* najpiękniejszych lat życia, ślęczącym w szkole, którą czuć trupem.—mówić o pięknie odległych. a wielkich celów to *absurd!*

. . . .

Z kolei stroną atakującą ja mam chęć zostać. Pozywam więc p. M. wedle wszelkich reguł przed trybunał psychologów. Mam mocno uzasadnione przeczucie, iż p. M. z ogromną ulgą cisnęłaby w fale Lety szóstą str. swego artykułu. Są tam psychologiczne dziwolągi, które cofają nas o kilka stuleci wstecz. Oto niektóre: Pani M. twierdzi: „Dzięki wyobraźni młody umysł [1]) zdoła odtworzyć (!) bez specjalnych przedstawień obrazy pierwotnej przyrody (!) tak jak, dzięki jej, odtwarza bohaterskie czyny Leonidasów, Winkelriedów etc. etc. Wolne żarty! Młody umysł ani jednego obrazu nie zdoła odtworzyć dzięki wyobraźni samej przez się. Pani M. zdaje się całkiem zapominać. lub może nie wie, że owa wyobraźnia u dziecka jest uboga, jak ubogą jest również u jaskiniowca, współczesnego dzikiego, lub nawet człowieka nieukształconego z ludu. Wszak to pewnik przez cały niemal świat naukowy przyjęty, iż rozwój filogieniczny powtarza się w rozwoju ontogienicznym, czyli rozwój rodowodowy w rozwoju osobnikowym. Niechaj pani M. na próbę przeczyta dziecku lub człowiekowi z ludu epizod o Leonidasie· Przejdzie bez żadnego wrażenia, lub, co najwyżej, utrwali się w pamięci jako oderwany fakt historyczny. Natomiast niech utalentowany artysta odtworzy Leonidasa na scenie, wśród odpowiednich dekoracjizi zespołu obudzi szalony zapał, otworzy na roścież wrota prsebogatym i różnorodnym skojarzeniom. zbudzi do życia atawi tyczne i nabyte zarodki podniosłych uczuć, drzemiących potencjalnie w duszy. Jeszcze niżej pisze pani M. „Obrazy. stworzone przez wyobraźnię dziecięcą na podstawie danych *podsuniętych* (!) przez nauczyciela (!) będą zawsze miały wiele większą, nietylko estetyczną (!) lecz naukową (!) wartość, niż obrazy odtwarzane na najlepszej nawet scenie (!)“. Wyznaję, iż przy czytaniu powyższych dowodzeń uczyniło mi się tak, jakby płucom zabrakło nagle powietrza. Odpieram ten atak na najdroższe zdobycze szkolnictwa cytatami:

Michał Montaigne: „Dochodź sam do wiedzy, nie idź za innym.“

---

[1]) Umysł dziecka, gdyż zaznaczam, iż moja „Szkoła przyszłości“ tylko dziećmi się zajmuje t. j. kilkoma pierwszemi latami nauczania, niema tam ani słowa o młodzieży.

Amos Komeński: „Niechaj wszystko, co się tylko da i o ile się da, zmysłom przedstawione będzie. W umyśle nie istnieje nic, coby nie weszło przez zmysły.

Bakon z Verulamu: Wszelkie poznanie ma się wesprzeć na *doświadczeniu*.

John Locke: *Spostrzeganiu* zawdzięcza umysł ludzki wszelkie wiadomości o świecie otaczającym. Nie powinno się uczyć, lecz usposabiać do nauki.

Salzman ze Schnepfenthalu: Niestety, *opisuje* się tylko dzieciom przyrodę i *opowiada* o niej.

Basedow: przy pomocy poglądu, postrzegania, martwa nauka, prowadzona przymusowo wśród wzdychania i nudy, daje się zmienić niejako w żywą i wesołą zabawę.

Rousseau: My nic innego nie możemy *pojmować* tylko to, cośmy czuli, widzieli, słyszeli.

Froebl: Co dziecko postrzega, powinno być zaraz wykonane jego rękami, o ile to możliwe.

Cytaty z prac współczesnych psychologów-pedagogów, znajduje czytelnik często na kartach N. Torów, dlatego je pomijam. Kilka słów o scenie dla dzieci i pokazach kinematograficznych, tym największym kamieniu obrazy w szkole według p. M. Pytam, jakie znaczenie miał teatr po wsze czasy, jeżeli nie pedagogiczne, chociażby istotna tendencja w rozmaitych epokach i miejscach jak najgłębiej się kryła, lub wypaczała nawet? Czyż nie poglądowemu charakterowi sceny zawdzięcza ludzkość w znacznej mierze wysubtelnienie uczuć, psychologiczne uświadomienie, odrazę do moralnego brudu, kształcenie wyobraźni? Czy może, zdaniem p. M. — wyższe znaczenie kształcące posiadają mdłe, ocukrzone szablonowym morałem, bezdarnie uklecone komedyjki dla dzieci, lub teatr marjonetek, niż sceny, odtwarzające dzieje globu naszego? Wierzę i wierzyć będę, póki tchu w piersiach, póki myśli jasnej pod czaszką, iż postawienie dziecka w zaraniu nauczania twarz w twarz z dziejami ziemi i mowy za pomocą obrazów „żywych“, nie martwych, t. j. za pomocą sceny, kinematografu i t. p. — uczynienia z tego podstawy dla wszystkich nauk, osobliwie zaś dla nauki języka t. j. pisania, czytania, gramatyki—odegra w dziejach szkolnictwa rolę owych siedmiomilowych butów z bajki I: nie będzie dzieci leniwych, tępych, żywiących niechęć lub wstręt do wiedzy—gdyż to wszystko gorzki produkt złych metod — szkołę zapełnią umysły jasne, inwencyjne, rwące się do wiedzy, twórcze!

. . . .

Kończąc moją replikę, zmuszoną jestem, ponieważ pani M. i z tej strony mię atakuje, wyjaśnić gienezę mej metody, w myśl ulubionej tezy: Nic lepszego nad konkret! Kilkanaście lat wstecz, hołdując wówczas ogólnemu zwyczajowi pędzenia z dzieckiem lotem ptaka do ziemi obiecanej pod postacią umiejętności czytania—zabrałam się do nauki mego siedmioletniego synka. Przy pierwszej lekcji dziecko zagadnęło: A co to, mamusiu, czytanie? Przygotowałam się (wedle mego ówczesnego rozumienia) na py-

tanie zawczasu. Wzięłam więc książkę i wolno, dobitnie odczytałam krótką powiastkę. — Co ja robiłam synku? — Czytałaś.— A widzisz! — Potym pokazałam mu „czarne znaczki" w książce i, jak mi się zdawało, bardzo poglądowo i treściwie mówiłam o całym, zachodzącym przy czytaniu procesie.—Cóż, synku, rozumiesz teraz?—O doskonale! Ale ty mi teraz powiedz, o co wpierw pytałem: *Co to czytanie*?—Osłupiałam. Wszak ja już zużytkowałam wszystkie naboje, przygotowane w arsenale pedagogicznym na podobny wypadek. Uratowałam chwilowo sytuację zdawkową odpowiedzią: Gdy będziesz starszy, zrozumiesz. Lecz odtąd myśl moja uparcie zwracać się zaczęła ku temu przedmiotowi. Wkrótce zdobyłam przeświadczenie, że nauka czytania i pisania z pomocą wszystkich dotychczasowych metod równa się uczeniu papugi lub sroki wymawiania wyrazów. Wszak żadne dziecko nie rozumie absolutnie, co to jest mowa, jakże więc może rozumieć, co jest czytanie lub pisanie. Większość ludzi dorosłych nie zdaje sobie sprawy z zachodzących tu procesów analogicznych. Zrozumiałam, dlaczego ludzkość składa się z trzech czwartych osobników biernych, w których zmysł krytyczny, ten najcenniejszy umysłowy klejnot znajduje się w stanie kompletnego zaniku. Zrozumiałam również, że czytanie jest niczym, jest czymś mechanicznym, co przyszłoby samo przez się, bez nakładu czasu i męczenia dziecka, a *wszystkim* jest pisanie, jako robota par excellence twórcza [1]). Lecz i do nauki pisania nie wolno nam przystąpić, póki dziecię nie zapozna się w ogólnym zarysie z kształtowaniem się mowy, jej istotą i rozwojem. Do tego właśnie nieodbicie potrzebne jest poglądowe przedstawienie całego procesu, jak to wskazuję w „Zarysie szkoły przyszłości." Proszę panią Moszcz. zrozumieć, że ten cały zachód postrzegania, obserwacji, który wyszydza, ma na celu rzecz tak prostą, wedle utartego obecnie mniemania, jak nauka czytania i pisania, której jednak apoteoza w szkole nowego typu jest, mam nadzieję, niedaleką.

Ironizuje jeszcze p. Moszcz. na temat niewczesnego mego poglądu, by dzieci nauczyć pisać pismem obrazkowym, nim je nauczymy liter. Zmuszoną więc jestem podkreślić ten pogląd: inaczej poczynać nie wolno. Tu właśnie zasada ewolucji ściśle musi być przestrzeganą. Szkoda, że p. Moszcz. nawet nie przeczuwa, jaka to cudownie zajmująca lekcja. Tylko należy dzieci nieco z rysunkiem poznajomić.

Gdy w nauce pisania pójdziemy dalej, pismo obrazkowe

---

[1]) W moim Zarysie szkoły przyszłości wkradł się błąd, nie wiem już dziś dokładnie mój czy zecerski, na który teraz dopiero zwróciłam uwagę. Na str. 17 wiersz 4-ty od góry znalazł się zbyteczny dodatek, zmieniający myśl całą: po wyrazach: *naukę czytania* dodano niepotrzebnie i *pisania*. Cała metoda opiera się na pisaniu przecież, a czytanie „umyślnie przesuniemy o lat kilka (str. 17), by nie przeszkadzało wszechstronnemu rozwojowi umysłu i zdobyciu indywidualnej wymowy."

zostanie nadal, jako robota pobudzająca twórczość, jako najmilsze zajęcie na lekcjach rysunków. Zaznajomiwszy dziecko z pismem obrazkowym, pokażemy mu również wzory klinowego, hieroglificznego—może ono niektóre znaki przerysować i wtedy dopiero przejść można do dziś używanego systemu pisania. Głuchoniemy i niemowlę konkretnie je przekonali o stopniowym rozwoju mowy, części jej powstawały niemal w płaskorzeźbie przed ich umysłem wraz z historją. Oto umysł człowieka pierwotnego wznosi się do możności rozróżnienia przedmiotów, tworząc dla każdego inną nazwę — powstaje rzeczownik. Następuje z kolei rozróżnianie cech — rodzi się przymiotnik. Jaskiniowiec rozróżnia, że jeść i spać to dwie różne czynności i każdą z nich oznacza inną kombinacją dźwięków. W jaskini, którą zamieszkuje z towarzyszką, przybywają stopniowo podobne do nich małe istotki—ich dzieci. Umysł rodzicielski poczyna rozróżniać ilość i t. d., i t. d. Gdyby nawet, jak wszystko, co nowe, podobny sposób wtajemniczania dzieci w istotę gramatyki wydał się trudnym laikom—każdy przyzna, iż jest w nim życie, treść, gdy dotychczasowy jest martwą abstrakcją, której umysł dziecka *pojąć* nie może, bez poprzednich wiadomości o powstawaniu mowy. Więc wykuwa na pamięć. I dalsza nauka gramatyki zasadza się na zaznaczaniu konieczności różniczkowania, przyczym nie wolno zbaczać od zasady: konkret jest duszą początkowego nauczania.

Ostatnim, z ważniejszych zarzutem, który stawia mi pani Moszcz. jest ten, iż chcę jakoby „zamienić naukę na szereg olśniewających wrażeń.“ Pani M. udało się wpół nieświadomie sięgnąć do najgłębszych tajników mych marzeń. Ależ tak! Ja tego pragnę, żądam! I błagam wszystkiemi siłami współczesną szkołę: Uczyń naukę dla dziecka szeregiem olśniewających wrażeń! Daj światu jak najwięcej Farysów o szerokim, głębokim oddechu, a możliwie najmniej pigmejów duchowych i umysłowych!

Natalja Iwanowska,

Odpowiedź.

Burza gniewu, gromy potępienia, melodramatyczne łamanie rąk — i skądże to wszystko? Cóż tak dalece wytrąciło z równowagi p. Iwanowską, że posuwa się do całkiem niedozwolonych w przyzwoitej polemice zarzutów „rozmyślnej, a gołosłownej insynuacji.“ Pani Iwanowska się zapomina, pani Iw. nie zastanawia się nad tym, co mówi. Gdyby miała trochę więcej doświadczenia w polemice wiedziałaby, że to samo już pozbawia ją siły przekonywania drugich, a zarazem świadczy o braku wiary we własne dowodzenia.

Ten brak wiary zdradza wyznaniem, że wyszczególnienie stawianych mi zarzutów przychodzi pani Iwanowskiej „z trudnością.“ Sposób, w jaki się pani Iwanowska z tego zadania wywiązała, świadczy o tej trudności i o dość bezceremonialnym

wymijaniu jej. Zwrócę tu uwagę tylko na jeden „kwiatek“ wedle wyrażenia pani Iw. Wyliczając cały szereg słusznych zarzutów, stawianych obecnym systemom szkolnym, przeciwstawiam równoległy szereg niesłusznych, bo zbyt krańcowych i jednostronnych haseł z nich wysnutych i między innemi piszę: „Ciążącej nad wolą dziecka karności przeciwstawiają zasadę: „Dzieci rządzą w szkole, uczą się, kiedy chcą“ i t. d.

Pani Iwanowska bierze stąd asumpt do oskarżenia mnie o wstecznictwo i opowiada mi, jako zdumiewającą dla mnie nowość, że w szkole dr. Decroly w Brukseli, o której czyta, jak o „baśni wyśnionej“, dyscypliny szkolnej niema wcale.

Może dla pani Iwanowskiej jestto nowość, dla mnie nie. Znam szkoły takie znacznie bliżej i właśnie w artykule moim radziłam się z niemi zapoznać, otoczyć je najserdeczniejszym poparciem.

„Uczyć się przez zamiłowanie nauki. (piszę na str. 7-ej), a postępować dobrze nie z obawy kary, lecz przez poczucie obowiązku, z miłości prawdy, sprawiedliwości, przez szacunek dla samego siebie i drugich—to nie jest niedościgły ideał — to częściowo już istniejąca, a zawsze dostępna rzeczywistość. Zasadniczy przewrót metod wychowawczych nie na tym polega, by klasę przenieść do kinematografu, do warsztatu, albo nawet uroczego parku, lecz na tym właśnie, by w miejsce dozoru i kontroli postawić wpływ moralny, w miejsce strachu i uległości—zaufanie, w miejsce władzy wyższość i siłę moralną.“

Istotnie, po przeczytaniu tego ustępu, bardzo trudno przyszło pani Iw. oskarżyć mnie o średniowieczne „spleśniałe“ zalecanie *ciążącej nad wolą dziecka karności*.

A jednak nie ulękła się tej trudności. Nie małą pomocą była tu jej zasada, że „czytanie jest niczym“ „a wszystkim jest pisanie jako robota par excellence twórcza.“ Czyż warto trudzić się nad *niczym* t. j. nad czytaniem uważnym poglądów, które się chce zbijać? Za to pisząc *tworzy* się z całym rozmachem fantazji poglądy inne, ani prawdziwe, ani prawdopodobne w danym wypadku i te zbija się ze znacznie większą łatwością.

Szkoda wielka, że p. Iwanowska tak lekceważy czytanie!

Możeby cytowała uważniej i ostrożniej. Wszystkie przytoczone przez nią maksymy nowych pedagogów, stwierdzające potrzebę obserwacji zmysłowej, są mi bardzo dawno znane. (Wiem nawet, że słynne słowa Lockego przypisała pani Iw. Komeńskiemu). W niczym one jednak nie osłabiają słuszności tego, co mówiłam o wyobraźni u dziecka. W postrzeganiu zmysłowym bierze początek poznanie, ale się na nim nie kończy. Bierze w nim początek również i czynność wyobraźni. Pani Iwanowska *wyobraża* sobie sceny z życia jaskiniowców, choć ich nie *widziała*, a zaleca je przedstawiać dzieciom w kinematografie, choć ich nikt odfotografować nawet w najdalszej przyszłości nie zdoła. Będą więc one uplastycznieniem wytworów cudzej wyobraźni nie zaś rzeczywistości. O znaczeniu wyobraźni w wychowaniu pisano wiele rzeczy pięknych i głębokich, ale pani Iw. czytania nie lubi.

Trudno mi wobec tego polecać jej w jej własnym intere-

sie uważne odczytanie między innemi różnych prac pedagogicznych niejakiej Izy Moszczeńskiej i to nietylko artykułów drukowanych w Nowych Torach, lecz trochę obszerniejszej książki p. t. „*Zasady wychowania.*“ Oszczędziłoby jej to „syzyfowego wysiłku“, zapalania takich „nikłych światełek“, „śród ciemności panujących na widnokręgu naszego szkolnictwa“, które już tam dawno, zatlone i rozdmuchane zostały, a choć może nie poczytywałaby już siebie za tak wyjątkowo „twórczy umysł“, za rodzaj apostołki przełomowych idei, możeby zarazem skłoniła się do pewnej rozwagi i powściągliwości w wygłaszaniu z profesorskim namaszczeniem rzeczy wprost naiwnych.

Zrozumiałaby, że to, co pisze o rozkazie, uwadze i stopniach z uwagi, o pamięciowym obkuwaniu dynastji Faraonów i Merowingów i t. p., to są już dziś wprost komunały, których powtarzać nie warto, a to, co pisze o psychologji dziecka i o swoich nowych metodach nauczania, nie może się ostać wobec najelementarniejszej znajomości tejże psychologji. Pani Iwanowska woła „Nic lepszego nad konkret!“ a po wygłoszeniu tego hasła podaje przykład rozpoczynania początkowej nauki czytania i pisania od najczystszego abstraktu, od definicji: „co to jest czytanie?“ „co to jest mowa?“ i wprost radzi naukę czytania i pisania zaczynać od wykładu o „istocie rozwoju mowy!“

Za dawnych, bardzo dawnych czasów istniały podręczniki szkolne do nauki historji, zaczynające się od pytania „Co to jest historja?“ do arytmetyki od pytania „Co jest arytmetyka?“ i t. p. Dziś zaliczają się już one tylko do archeologji pedagogicznej. Właśnie w myśl zasady, że „nic lepszego nad konkret“ — współcześni pedagogowie dają dzieciom bezpośrednią znajomość *rzeczy*, ćwiczą umiejętność obserwowania, wnioskowania, rozmawiania o *rzeczach*—zanim doprowadzą je do określania *pojęć*, a w ogóle w tym względzie nie stawiają im nigdy wymagań tak fantastycznych, jak p. Iwanowska, która chce małym dzieciom tłumaczyć „istotę mowy.“

Nie wiem zresztą, czy sama umiałaby się z tego zadania wywiązać. Nie chcę jej tu bynajmniej ubliżać: moim zdaniem mogłaby być nawet bardzo wykształconą osobą, a nie umieć tego, co zaleca jako przedmiot nauki początkowej dla dzieci np. pisać hieroglifami, pismem klinowym i t. p. Na tym punkcie zresztą nie podejmuję się jej umiejętności sprawdzić ani ocenić, ale co do *istoty i rozwoju mowy*, to mam poważne powody odmówić jej profesorskiego dyplomu. Z tego wszystkiego, co o tworzeniu się mowy ludzkiej wiemy, z tego—co na mocy cytowanego przez nią pewnika, że ontogeneza odtwarza filogenezę—z obserwacji mowy dziecka wnosić wolno, umysł pierwotnego człowieka nie szedł wcale tą koleją, którą ona wskazuje, nie tworzył najprzód rzeczownika, potym przymiotnika, czasownika i nie szedł wogóle ustalonym gramatycznym porządkiem. Miłoby mi było na innem miejscu i przy innej sposobności zaznajomić ją zarówno z dziełami dotyczącemi tego przedmiotu jak z rezultatami moich własnych studjów i wysnutemi z nich wnioskami.

Hypoteza, że jaskiniowiec uczył się rachować w miarę, jak mu przybywało dzieci—jest i bardzo śmiałą i wysoce rozwesc-

lającą—i oryginalną. Bezdzietny nie zdobył się więc nawet na przysłowiowe zliczenie do trzech! Czemuż raczej pani Iw. nie idzie utartym śladem—i nie twierdzi, że na podstawie dziesięciu palców u rąk powstał nasz dziesiętny system liczenia? Może ta hypoteza też trąci pleśnią, a pani Iw. lubi tylko nowe drogi, choćby wiodły przez płoty i rowy, choćby z pieca na łeb.

Do nowych wynalazków zaliczyć należy jej projekt uczenia się chemji przez warzenie mydła (czemu nie przez samo mycie?—sposób równie dobry), a dalej rozpoczynania początkowej nauki od historji powstania ziemi i rodzaju ludzkiego! Czyż można mi się dziwić, że ja do szkoły pani Iwanowskiej nie odważyłabym się posyłać swych dzieci?!

Nie myślę jednak wyczerpywać bezdennej obfitości tematów, jakie polemika p. Iw. nastręcza. Nie podejmuję się jej wyjaśnić, że pytanie o nazwiska przedstawia interes reporterski a nie naukowy, że ona sama nie jest wcieleniem całego pedagogicznego postępu tak dalece, by przeczył postępowi ten, kto jej się przeczyć ośmiela, że spożytkowanie kinematografu dla celów wychowawczych nie jest ani rzeczą nieznaną, ani też nie stanowi epokowego w szkolnictwie przełomu, że dotychczasowa szkoła, dotychczasowa nauka czytania i pisania, dotychczasowe życie dzieci uczących się nie jest takim obrazem nędzy i rozpaczy, jak ona to przedstawia, a od opublikowania jej „Szkoły przyszłości“ w Nowych Torach wedle mego śmiałego mniemania nie będziemy liczyli nowej ery w pedagogji, wreszcie, że zarówno ten jej artykuł, jak i moja na niego odpowiedź nie przejdą do historji i nie będą dla niej ani posępnym, ani też ucieszenym wspomnieniem.

Wiem, że „póki tchu w piersiach, póki myśli jasnej pod czaszką,“ p. Iw. wierzyć nie przestanie w to wszystko, co istotnie „wybuchowo, z żywiołową siłą“, lecz niestety, z większym nakładem temperamentu niż logiki wygłosiła.

Niechże ją ta wiara uszczęśliwia! Czy uszczęśliwi jej wychowańcow i uczniów?—śmiem wątpić.

Iza Moszczeńska.

Z LITERATURY.

Emil Strauss. Przyjaciel Ryś. Historja życia. Autoryzowany przekład z niemieckiego W. Jankowskiego. Śniatyn 1908. Nakładem i drukiem Leona Pohorillesa.

Książka pod powyższym tytułem należy do dość licznych w literaturze niemieckiej romansów szkolnych, które w formie beletrystycznej przedstawiają całą wadliwość szkoły dzisiejszej. Treścią są tu losy bardzo sympatycznego i dobrego chłopca, który przyszedł na świat z naturą subtelną i szlachetną i z wybitnym talentem do muzyki, lecz do matematyki nie ma żadnych zdolności, skutkiem czego po dwa lata zatrzymuje się w klasie, a wreszcie wyczerpany temi niepowodzeniami po otrzymaniu złego świadectwa odbiera sobie życie. Powieść, skreślona żywo i barwnie, pozostawia po sobie wrażenie przygnębiające: odsłania jeden z tych licznych dramatów, które rozgrywają się wśród młodzieży współczesnej i niejedno młode życie już złamały i nasuwa wychowawcy bolesne: dlaczego? dlaczego? tym boleśniejsze, że powieść nie przedstawia bynajmniej dziecka prześladowanego, niewłaściwie chowanego przez rodziców. Przeciwnie ojciec Rysia postępuje z nim bardzo serdecznie i rozumnie i nic mu zarzucić nie można prócz uporu, z jakim pragnie, aby syn pomimo niepowodzeń skończył gimnazjum; matka jest bardzo tkliwą, serdeczną wychowawczynią i nietylko na własne lecz i na cudze dzieci oddziaływa dodatnio np. doskonale sobie radzi z rówieśniczką i towarzyszką syna, Helenką, dziewczyną dziką i przez własnych rodziców źle chowaną.—I tacy ludzie chybiają celu, zabiegi ich wychowawcze kończą się tak tragicznie! Jakie to straszne!

Więc winna tu jedynie szkoła, gimnazjum niemieckie z jego biurokratycznym systemem. Niezawodnie! ale i tu. jakkolwiek przyjaciel Rysia, Karol Notwang, uosobienie nienawiści do szkoły, wszystkich profesorów uważa za głupców i niegodziwców, dla nas są to ludzie bardzo przeciętni bez prawdziwego ducha pedagogicznego, ale ani bardzo źli, ani bardzo głupi; że jeden nie chciał poprawić Rysiowi stopnia na jego prośbę i obraził się, gdy uczeń mu zarzucił, że dał dostateczne kolegom gorzej od niego przygotowanym; że drugi zrobił wymówkę Rysiowi za wyjście z auli podczas aktu uroczystego, a na harde jego odezwanie się („Nie mogłem już tego dłużej słuchać"), rzucił mu świadectwo przez głowy uczniów—były to dowody niezrozumienie natury i całego stanu psychicznego chłopca, nietakty pedagogiczne, ale zarazem błędy takie. które może popełnić najlepszy nawet pedagog, mający po 50 uczniów w klasie i skrępowany narzuconym z góry programem i instrukcją szkolną. O tym jednak, że ten system szkolny z całym swym biurokratyzmem ciąży nietylko na uczniach lecz i na nauczycielach, o walkach wewnętrznych wielu młodszych zwłaszcza profesorów, których ideały pedagogiczne sięgają poza formułki szkoły urzędowej—autor nie wspomina nigdzie. Książka jest krytyką szkoły, lecz napisaną wyłącznie ze stanowiska uczniowskiego i dlatego czyni na nas wrażenie przygnębiające; bo gdy autor myślał wzbudzić współczucie dla swego młodego bohatera, w nas obok myśli: „biedny, nieszczęśliwy Ryś!" budzi się inna „Biedni rodzice i nauczyciele, którzy będą sobie musieli wyrzucać to samobójstwo dziecka, któremu istotnie świadomie i dobrowolnie nie robili krzywdy!" I obok tej myśli pragnęlibyśmy z autorem zmiany systemu, któraby takim dramatom zapobiegła, wychowania, nie krępującego indywidualności. szkoły, nie będącej katuszą młodzieży, ale szkoly, w którejby wzajemny stosunek nauczycieli do uczniów opierał się nie na nienawiści i nieufności, lecz na miłości i zaufaniu. Z tego powodu czytanie tej książki może być bardzo pożyteczne *dla wychowawców*, którym przypomni ona lekceważone przez nich prawa dziecka. Natomiast dla młodzieży szkolnej, zwłaszcza wrażliwej i nerwowej, książka ta może okazać się wprost szkodliwą: apoteozując dwuch uczniów, z których jeden nienawidzi profesorów i drwi sobie z nich,

drugi odbiera sobie życie z powodu niepowodzeń szkolnych, staje się ona posiewem buntu lub rozpaczy. A pamiętajmy, że to broń obosieczna: krytycyzm młodzieży, zwrócony przeciw złej szkole, niekiedy zwrócić się może też przeciw najlepszej, a samobójstwa wśród młodzieży są niestety! już dziś zjawiskiem tak częstym, że raczej należałoby budzić w niej więcej oporności, więcej energji do walki z życiem, niż apoteozować tych, którzy od tej walki usuwają się za pierwszym niepowodzeniem. Z tych względów przyswojenia tej książki i taniego jej wydania, które najprawdopodobniej największe powodzenie mieć będzie wśród dzieci, pochwalić nie możemy.

Aniela Szycówna.

Inż. Zygmunt Zieliński. Odezwa i przedmowa (tak!) do młodzieży. Jasło 1908. Wydanie czwarte zwiększone.

Autor ma cel podwójny: agitację na rzecz otwarcia w Galicji drugiej politechniki w Krakowie pod hasłem dość popularnym dzisiaj uprzemysłowienia Galicji, zwiększenia w niej liczby ludzi fachowych; a zarazem udzielenie młodzieży szkół średnich różnych rad na drogę życia. W pierwszej więc części swej broszury opowiada o zabiegach swoich dla uzyskania drugiej politechniki, przytacza wystosowane w r. 1897 pismo do Sejmu krajowego we Lwowie wraz z memorjałem do Koła Polskiego w Wiedniu; następnie list do Radnych miasta Krakowa i Podgórza w tejże sprawie z roku 1905. W drugiej zaś mówi młodzieży o najrozmaitszych kwestjach: postępowaniu z ludźmi, kształceniu się, wynalazkach nowożytnych, religji. Myśli przewodnie i chęci autora były jak najlepsze, ale forma bardzo nieudolna i chaotyczna przywodzi wciąż na pamięć przysłowie francuskie „du sublime au ridicule il n'ya qu'un pas“, a że młodzież przedewszystkim jest skłonną do chwytania śmiesznostek, więc wbrew zamiarowi autora niezawsze się zbuduje tą książeczką. Jako curiosum, przytaczamy następujące zdanie: „Co do pochodzenia istot na świecie, to jest niezbadaną hipotezą, opartą na podobieństwach, a stąd powstał wywód pochodzenia istot jednych od drugich. Jedynym dowodem, że człowiek pochodzi od człowieka a nie od małpy, jest różnica w ustroju włosów. Wszystkie zwierzęta, nie wyłączając małpy,

mają włos kółeczkowaty, który można widzieć pod mikroskopem, zaś włos człowieka jest gładkim. Ta cecha charakterystyczna jest niezbitym dowodem, że człowiek nie pochodzi od małpy, lecz że jest stworzony przez samego Boga.“ Ten wyjątekmoże być zarazem próbką stylu i polszczyzny autora.

Aniela Szycówna.

M. Borowiecka i H. Stattlerówna. Początki gieometrji. Przykłady i ćwiczenia praktyczne. Część I i II (str. 80 i 90). Warszawa 1909. Cena 35 i 40 kop.

Wybieram następujące tytuły rozdziałów, nie zmieniając ich kolei:

Część I: Sześcian, jego krawędzie,... kwadrat,... kula, koło, kąt,... siatka sześcianu, symetrja, czworościan foremny, prostopadłościan, prostokąt, równoległobok, czworokąt wogóle,... walec, stożek,...

Część II: ...kąt,... proste równoległe,... symetrja względem płaszczyzny, trójkąt, ośmiościan, trójkąt foremny, trójkąt równoramienny, trójkąt prostokątny, trójkąt w ogóle, równoległoboki, wielokąty foremne, koło, graniastosłup,...

Jaką ideą autorki kierowały się przy układaniu materjału, trudno jest zrozumieć. W każdym razie nie może być mowy o zastosowaniu tej książeczki przy *systematycznej* nauce gieometrji, choćby trzymanej na poziomie bardzo elementarnym. Książeczka może pewne usługi oddać przy propedeutyce gieometrycznej, ale wtedy byłoby do życzenia, aby w większym stopniu apelowano do intuicji ucznia, głównym bowiem zadaniem propedeutyki gieometrycznej jest zaznajamianie ucznia z formami gieometrycznemi i kształcenie jego zdolności postrzegania przestrzennego; materjał, którym propedeutyka przeważnie winna się posługiwać, stanowią: miarka centymetrowa, papier kratkowy, karton do wycinania i klejenia, glina lub plastylina, modele masywne i druciane. Właściwej intencji autorek nie poznaję, przedmowa też mało w tym względzie wyjaśnia.

Michał Feldblum.

Dzieła pedagogiczne w językach obcych.

Heinrich Kielhorn. Erziehung und Unterricht schwachbefähigten Kinder Halle, 1909.

Idea szkoły pomocniczej, jak każda nowość, opiera swe istnienie na wybitnych jednostkach, które propagują ideę kształcenia niedorozwiniętych, tworzą nowe teorje i czuwają nad wprowadzeniem ich w czyn. Zdaniem d-ra Brandi, przyjaciela i opiekuna szkoły pomocniczej w Brunświku, taką wybitną jednostką jest Kielhorn. Jego wykłady ustne i piśmienne wykazują świadomość celu szkoły pomocniczej i dają wskazówki młodym nauczycielom; przez nich też podręcznik niniejszy powinien być z radością przyjęty.

Pozostawiając ocenę szczegółów, dotyczących technicznej strony prowadzenia szkoły, specjalistom, autor przedmowy zachwyca się pełnią doskonałych wskazówek, opartej na zdrowej, praktycznej psychologji, oraz duchem miłości chrześcijańskiej, który chwyta czytelnika za serce, a wychowawcy daje wzór, godny naśladowania.

Poprzedzona tak pochlebną przedmową książka inaczej się przedstawia niezaślepionym czytelnikom. Jest to jakby notatnik, w którym autor zapisywał sobie rady, uwagi i wskazówki różnej wartości i z różnych zaczerpnięte źródeł: jedne ścisłe, wyczerpujące, — inne powierzchowne lub jednostronnie rzecz traktujące. Wskazówki praktyczne, jedne rzeczywiście zdradzające doświadczonego autora, inne zaś—bardzo naiwne.

Weźmy, naprzykład, rozdział, traktujący o gimnastyce i zabawach ruchowych. Określenie celu gimnastyki uderza trafnością. Gimnastyka ma ożywić leniwe i ociężałe dzieci, poskromić niespokojne i rozstrzelone, obie zaś grupy wdrożyć w wykonywanie rozkazów i przyzwyczaić do skupienia uwagi. Gimnastyka ma kształcić i wzbudzać zamiłowanie do czynu, przyzwyczajać do porządku, rozwijać odwagę i zmysł orjentacyjny. Po tak wyczerpującym, umotywowanym i trafnym określeniu celu gimnastyki, następuje, jakby z innego źródła pochodzące, określenie znaczenia zabaw ruchowych. Autor utrzymuje, że dziecko, przechodząc od gimnastyki do zabaw ruchowych, postąpiło krok naprzód, gdyż wdraża się w posłuszeństwo już nie tylko

względem człowieka, lecz względem zasad. Poza tym widzi w zabawach te same dodatnie czynniki, o których wspominał przy gimnastyce.

Ani słówka o dodatnim wpływie współzawodnictwa, o uspołecznieniu, nic o rozwoju sprytu i t. p. zaletach zabaw ruchowych. Praktyczne zaś wskazówki, dotyczące prowadzenia lekcji gimnastyki, nazwałabym — bardzo niepraktycznemi; np. przy ćwiczeniach ryzykownych radzi autor zorganizować pogotowie z dzieci, odpowiednio wybranych i opatrzonych odnośnemi wskazówkami.

Kto obcował z dziećmi niedorozwiniętemi, nie będzie się pod tym względem łudził. Na najlepszych z nich polegać tak dobrze nie można, żeby powierzać im zdrowie kolegów. Zresztą, ćwiczenie takie, nawet przy najczulszym oku nauczyciela, dałyby tak olbrzymi procent wypadków, że bezwarunkowo winny być wykreślone z programu szkół pomocniczych, Muszę tu wspomnieć o praktycznych wskazówkach autora przy wyborze zabaw ruchowych. Zdaniem jego, zabawy powinny być jaknajpopularniejsze, aby dzieci mogły w ogrodach publicznych uczestniczyć w ogólnych zabawach. Tu autor obniżył zadanie szkoły pomocniczej.

Znaczenie rysunku, doskonale i wyczerpująco określone: autor przyznaje rysunkom wpływ na rozwój poczucia piękna. O takim wpływie śpiewu autor przemilcza. Śpiew—podług niego—działa na uczucie i wolę, rozwija patryjotyzm i pobożność. O wpływie śpiewu na rozwój pamięci i wymowy—ani słówka.

Najciekawsze są jednak owe rady, wywnioskowane ze zdrowej, praktycznej psychologji, tyczące kształcenia charakteru. Autor uznaje, że wychowanie ma u niedorozwiniętych większe znaczenie. Szablonowych wskazówek wychowawcom dać nie można, każdy bowiem poszczególny przypadek wymaga odmiennego traktowania, nawet u jednego i tego samego osobnika. Jedna tylko recepta daje się—zdaniem autora—stosować po wsze czasy, w każdym przypadku: szczere oddanie się sprawie, oraz szczere uczucie życzliwości względem wychowańców. Tak wygląda teorja. Praktyczne wskazówki tym zasadom nie hołdują. Najtrudniejszą do rozwiązania jest kwestja kar w wychowaniu. Autor ostrzega młodych a niedoświadczonych pedagogów, aby nie zawcześnie „za kij chwytali“, lecz starali się wniknąć w duszę niegrzecznego dziecka.

Czy to ma być ów duch miłości chrześcijańskiej, który czytelnika „za serce chwyta“??

Sposoby kształcenia charakteru i stosowania kar stara się autor przedstawić na przykładach, wziętych z życia szkolnego. Krótka charakterystyka dziecka i jego stosunków rodzinnych, opis przewinienia, uwagi autora, pouczające młodych pedagogów, jak się w danym wypadku zachować mają. Opisów takich czytamy cztery. Dlaczego w dwuch pierwszych wypadkach autor jest usposobiony życzliwie względem nieszczęśliwych winowajców, a w dwuch innych traktuje ich z pewnym okrucieństwem—trudno wywnioskować. Czytamy tu opis nieszczęśliwej dziewczynki dwunastoletniej: ojciec—pijak, matka kłótliwa, dziecko niedorozwinięte. Niepozbawiona inteligiencji, nie mogła się nagiąć do rygoru szkolnego, a na groźby stosowania kary cielesnej oznajmiała „hardo“: „nie macie mnie prawa bić!“ Nauczyciel chciał ją widocznie przekonać, że światem rządzi prawo silniejszego i „obił ją kijem.“ Tak samo została ukaraną trzynastoletnia dziewczynka, która schowała fartuszek swej koleżanki i nie przyznała się de winy.

Autor nawet nie przypuszcza, że taka kara może mieć ujemny wpływ na charakter dziecka. Znaczne pogorszenie charakteru—to nie wina szkoły, lecz matki, która szkołę wobec dziecka krytykowała. Jeżeli cała nowa pedagogika potępiła karę cielesną, stosowaną względem dzieci, świadomych swych czynów,—to dla osobników, pozbawionych absolutnie samokrytycyzmu, niezdolnych do przewidywania skutków danych faktów a postępujących bezwiednie, za głosem popędu—kara taka jest barbarzyństwem.

Na usprawiedliwienie podobnych czynów może tylko wpłynąć szczera spowiedź autora, który oznajmia, że do pracy nad kształceniem niedorozwiniętych wziął się nieprzygotowany. W wielu przypadkach kierował się jedynie intuicją, gdyż przed dwudziestu pięciu laty nie było ani podręczników ani szkół specjalnych, na których mógłby się wzorować. (Szkoły pomocnicze w Saksonji istnieją od lat 40).

Jeżeli możnaby się nawet zdobyć na pobłażliwość w sądzeniu błądów pedagogicznych, dokonywanych przed 25 laty, to czym usprawiedliwić ogłaszanie podobnych rzeczy drukiem w 1909 roku i to w podręczniku dla nauczycieli, który „ma być przez nich z radością przyjęty.“

Eugenja Lublinerowa.

KRONIKA.

Ze zjazdu psychologów w Warszawie.

Odbyty w dniach 11, 12 i 13 października I zjazd neurologów, psychiatrów i psychologów polskich miał, jak wspominaliśmy w zeszycie poprzednim, dużo znaczenia i dla pedagoga. Już pierwszy referat, wygłoszony przy otwarciu zjazdu przez prof. Twardowskiego p. t. *O metodzie psychologji* miał duże znaczenie dydaktyczne; obznajmiał bowiem w sposób bardzo jasny i dostępny dla niespecjalistów nawet z istotą badania w psychologji, wynikającą bezpośrednio z istoty samych zjawisk psychicznych, z rolą, jaką odgrywa w psychologji obserwacja i eksperyment. Bliższy związek z pedagogiką i jej podstawami naukowemi miały niektóre odczyty w sekcji psychologicznej. Na pierwszym jej posiedzeniu w poniedziałek popołudniu prof. Bolesław Błażek, znany ze swych studjów nad znużeniem uczniów w szkole, wygłosił odczyt *O wpływie pracy ręcznej na umysł uczniów*, poruszając w nim nader aktualną dziś sprawę pracy fizycznej, jako czynnika wychowawczego. Zamiast jednak szumnych frazesów i ogólników, jak to często się zdarza niestety! w pismach i książkach pedagogicznych, obznajmil słuchaczy z wynikami swoich obserwacji w warsztatach uczniowskich, które założył i prowadzi przy gimnazjum w Przemyślu. Materjał ten, jakkolwiek jeszcze bardzo szczupły i niedokładny, rzuca dość światła na sprawę; przekonywa np. że to, co podciągamy pod pracę fizyczną, wymaga znacznej inteligiencji, jeżeli tak, jak tego pragnie prof. Błażek, praca ta jest traktowana poważnie, a nie jako zabawka; jeżeli kierownicy nie ułatwiają jej nadmiernie, lecz pozostawiają pole do działania talentom i przysłowości uczniów, wreszcie jeżeli jest

pracą celową, twórczą. Chcąc bliżej określić wpływ pracy takiej na inteligiencję i wolę, prof. Błażek stawia wniosek, aby przedsięwziąć systematyczne badania według określonego programu, prowadzone na całym obszarze ziem polskich, gdzie tylko znajdują się warsztaty uczniowskie i inne instytucje pokrewne. Wniosek ten został przez sekcję, a następnie przez zjazd, uchwalony. Dla opracowania programu badań, a następnie wprowadzenia ich w czyn wybrano komisję, do której prócz prelegienta i wnioskodawcy, prof. Błażka weszli: prof. Bronisław Bandrowski ze Lwowa; z Warszawy zaś: J. Wł. Dawid, Michalina Stefanowska i Aniela Szycówna. Jest więc nadzieja, że zebrany materjał faktyczny pogłębi sprawę, która i w Nowych Torach była niedawno omawiana w artykułach dr. Margulies a i dr. Jaroszyńskiego i stała się nawet przedmiotem żywej polemiki.

Na bogatym w treść posiedzeniu rannym we wtorek dnia 12-go października wyróżniły się odczyty młodszych naszych psychologów: p. Bronisława Bandrowskiego (Z psychologji pytania), Jakóba Segała i Stefana Sterlinga, poruszając ciekawą i ważną sprawę wyobrażeń i obznajmiając słuchaczów z doświadczeniami, które wprawdzie wykonywano z osobami dorosłemi, lecz które z czasem mogłyby mieć zastosowanie i do młodzieży szkolnej. Największe jednak znaczenie miał referat J. Wł. Dawida, wygłoszony na posiedzeniu popołudniowym we wtorek *O metodach badania inteligiencji*. Prelegient scharakteryzował tu w sposób wyczerpujący wszystkie metody dotąd używane dla poznawania inteligiencji dzieci i dorosłych, a następnie wykazawszy ich braki, obznajmił słuchaczy z metodą własną, z której pomocą robił już liczne badania nad dziećmi warszawskiemi, poczynając od 3 — 4 letnich po ochronkach, a kończąc na młodzieży z klas wyższych szkół średnich. Wyniki tych badań przedstawił już poprzednio w Polskim Towarzystwie badań nad dziećmi, a następnie w niedawno wydanej broszurze p. t. *Inteligiencja, wola i zdolność do pracy*, którą polecamy uwadze naszych czytelników.

Na ostatnim posiedzeniu w środę dnia 13-go października wygłoszono trzy referaty z tej dziedziny. A. Szycówna dała rzecz p. t. *Rozwój pojęć i zainteresowań u dzieci w okresie szkolnym*, w której starała się zestawić w spo-

sób syntetyczny wyniki dotychczasowych badań własnych (odpowiedzi na 2 kwestjonarjusze) i pewne wnioski pedagogiczne, które się z nich dadzą wyprowadzić. D. Zylberowa mówiła *O badaniu inteligiencji dzieci normalnych i nienormalnych* metodą Binet'a, gdzie również podawała wyniki własnych obserwacji. Ostatni mówił J. Wł. Dawid *O wykładzie psychologji dla nauczycieli*. W referacie tym zwracał uwagę na konieczność obznajmienia przyszłych nauczycieli z pedagogiką doświadczalną, t. j. nietylko z wynikami, lecz z metodami badania objawów umysłowości u dzieci; łącząc do postulatów pozytywnych ostrą krytykę obecnych wykładów psychologji i pedagogiki na różnych kursach pedagogicznych. Sprawa podniesiona zasługiwała na wszechstronne wyświetlenie w dyskusji, lecz niestety! ponieważ zjazd już się kończył, dyskusji nad trzema ostatniemi referatami nie było. Z tegoż powodu spadły z porządku dziennego dwa referaty większego znaczenia: dr. Wł. Sterlinga: *Dziecko w świetle psychologji doświadczalnej* i J. Segała *O wykładzie psychologji w szkole średniej*. W każdym razie ta stosunkowo znaczna liczba referatów z danej dziedziny jest objawem pocieszającym, zwłaszcza gdy zważymy, że pomimo nierównej może wartości wspomniane przez nas odczyty nie były popisami frazeologji, lecz opierały się zawsze na obserwacjach i badaniach autorów. Wnioski, uchwalone przez sekcję psychologiczną, wielkie mieć będą znaczenie dla dalszego postępu pracy we wskazanym kierunku. Najdonioślejszym z nich jest sprawa utworzenia w Warszawie pracowni psychologicznej. Poruszana niejednokrotnie od r. 1907 t. j. od powstania *Towarzystwa psychologicznego* i *Towarzystwa badań nad dziećmi*, rozbijała się dotąd o brak środków materjalnych na wzniesienie instytucji, wprost niezbędnej dla rozwoju badań naukowych, a także dla zgodnego z celem wykładu psychologji, zwłaszcza dla przyszłych nauczycieli. Obecnie zjazd ją poruczył komitetowi organizacyjnemu, który ma się nią zająć w porozumieniu ze wspomnianemi wyżej towarzystwami. Dowiadujemy się, że w tym celu ma się utworzyć osobna komisja, złożona z delegatów Towarzystwa psychologicznego, Towarzystwa badań nad dziećmi i sekcji neurologicznej przy Towarzystwie lekarskim. Co do funduszów, to na początek przeznaczono na ten cel dochód ze zjazdu po odtrąceniu kosztów jego urządzenia

i wydawnictwa Księgi pamiątkowej. Rzecz taka jednak powinna obudzić szersze zainteresowanie w kołach, którym postęp nauki polskiej leży na sercu, a i ci pedagodzy, którzy słusznie podnoszą potrzebę wykładów psychologji w szkołach średnich i na kursach pedagogicznych, prawdopodobnie rozwiną żywą agitację wśród kierowników tych szkół, aby w uznaniu potrzeby ćwiczeń praktycznych przy psychologji, poparli sprawę rzeczonej pracowni. Pamiętajmy, że w Antwerpji laboratorjum pedologiczne pod kierunkiem Schuytena jest utrzymywane przez miasto; Warszawa nie może mieć miejskiego laboratorjum psychologicznego, ale powinna posiąść pracownię, do której przyczyni się całe kulturalne społeczeństwo polskie. Będzie to najpiękniejsza pamiątka I Zjazdu psychologów polskich w naszym mieście. *A. S.*

Towarzystwo miłośników przyrody.

W dniu 12 listopada odbyło się zebranie ogólne Towarzystwa Miłośników Przyrody, które jednocześnie wydało pierwsze swe sprawozdanie doroczne z działalności w roku 1908/9. Zawiązane w dniu 23 lutego 1908 r. towarzystwo to liczy 170 członków i rozwija różnorodną a pożyteczną działalność, a mianowicie: 1) Urządziło *wystawę przyrodniczą*, która cieszyła się wielkim powopowodzeniem; 2) Zorganizowało *odczyty przyrodnicze*, z których wygłoszono trzy: G. Tołwiński *O układzie słonecznym*, M. Heilpern *O żywych obrazach i kinematografach*, E. Jankowski *O Tyrolu południowym*; 3) Organizowało *wycieczki przyrodnicze*. Z tych na szczególną uwagę zasługują dwie wycieczki astronomiczne statkiem po Wiśle (22 maja i 9 czerwca) pod kierunkiem naukowym W. Jezierskiego i T. Banachiewicza; 4) Czyniło zabiegi o założenie w Warszawie *ogrodu zoologicznego*; 5) Nie mając dotąd własnego organu, przyjęło zaproszenie do współpracownictwa w trzech pismach, których tytuły są: „Przyroda i człowiek“, „Promyk“ i „Zdrowe życie;“ 5) Wzięło udział w tegorocznej wystawie częstochowskiej. Dla członków swych urządzało towarzystwo zebrania miesięczne, na których wygłaszano odczyty i pogadanki lub dyskutowano różne sprawy towarzystwa. Niektóre z tych referatów spra-

wozdanie pomieszcza w całości, mianowicie: *1-a wystawa przyrodnicza* przez p. R. Centnerszwerową, *Ogród zoologiczny* przez K. Czerwińskiego, *Plantacje miejskie* przez E. Jankowskiego, *Niedole życia miejskiego* przez Z. Kramsztyka. Towarzystwo wytworzyło *sekcję hodowli domowych* pod przewodnictwem P. Hosera. Sekcja ta odbyla trzy posiedzenia: na pierwszym oprócz przemówienia przewodniczącego o znaczeniu tej sekcji, p. Z. Wolski wypowiedział pogadankę o *akwarjach i terarjach*, na drugim p. Lorec, sekretarz sekcji, wygłosił referat o urządzaniu akwarjów, ilustrowany przezroczami, a na trzecim p. Hoser— zdemonstrował przesadzanie roślin doniczkowych pokojowych, udzielając praktycznych rad i wskazówek.

Zebranie likwidacyjne „Oświaty."

W Kijowie odbyło się zebranie likwidacyjne „Oświaty," o której zamknięciu pisaliśmy w numerze poprzednim. Pozostałe fnndusze postanowiono przekazać *Kołu kobiet polek w Kijowie*, o ile wyrazi ono na to swą zgodę.

Przedstawienia dla młodzieży w Łodzi.

W Łodzi zainicjowano przedstawienia dla młodzieży w teatrze polskim. Pierwsze takie przedstawienie poświęcono uczczeniu Juljusza Słowackiego. Dano dwa fragmenty: „Zawisza Czarny“ i „Konrad Wallenrod“, a dyr. Zylwerowicz skreślił sylwetkę poety.

Wystawy w Łodzi.

W Łodzi w dniu 8 grudnia r. b. otwartą będzie wystawa pod nazwą „Pokaz pracy dzieci i kobiet.“ Obejmie ona 10 sekcji: 1) szkolną: roboty, kajety i pomoce naukowe; 2) ochroniarską: roboty, rysunki, wyroby z rafji, słomy, sznurków i t. p.; 3) estetyczną: rzeźby i malarstwo, gobeliny, rysunki, sztuka stosowana, wzory, szkice, fotografje, karty pocztowe malowane i rysowane; 4) artystycz-

no-pedagogiczną: rysunki szkolne i prowadzenie nauki rysunków; 5) slöjd; 6) gospodarstwo domowe; 7) krawiecczyzna i modniarstwo; 8) roboty ręczne; 9) bukieciarstwo; 10) kwiaty sztuczne. Inne znów koła czynią już od dłuższego czasu zabiegi w celu zorganizowania w Łodzi wystawy przeciwalkoholicznej, której termin naznaczono na dzień 4 grudnia. W związku z tą wystawą zorganizowano ankietę co do konsumcji alkoholu przez młodzież szkolną; sprawą tą zajęli się dwaj lekarze tamtejsi: dr. Skalski i dr. Trenkner.

Kursy hygieny dziecięcej.

W d. 6 listopada rozpoczęły się kursy hygjeny dziecięcej, pozostające pod kierunkiem dr. Roszkowskiego. Odbywają się one dwa razy tygodniowo w godzinach wieczornych i obejmują całość przedmiotu w 24 odczytach. Na kursach są wykładane: 1) anatomja i fizjologja dziecka; 2) właściwa hygjena wieku dziecięcego; 3) pielęgnowanie chorego dziecka. Prelegientami są: dr. Klemens Pawlikowski, dr. Marjan Roszkowski i dr. L. Zambrzuski.

Z wystawy pracy kobiet w Kaliszu urządzonej staraniem „związku kobiet polskich."

Każda zbiorowa praca na prowincji to miara gotowości do czynu i zrozumienia haseł, tak czasem szumnie reklamowanych.

Że hasło pospolitego ruszenia, wygłoszone w Kaliszu do urządzenia wystawy pracy kobiet, tymże kobietom dało możność okazania najlepszych swych chęci — kwestji nie ulega i to jest wielki „plon" wystawy.

Niezmiernie miły objaw poczuwania się ogólnego do pracy celowej, która istotnie tym razem zgromadziła duży zastęp kobiet, powołując także i okoliczne obywatelki ziemskie.

Zrozumienie powinności budzić się tedy zaczyna, obecnie tylko kształcić chęci, dać ujście inicjatywie i istotnemu zamiłowaniu, dać trafne wskazówki, a reszta sama się rozwinie.

„Wystawa nie była zupełną“—powiedziano w jednym ze sprawozdań—i tak było istotnie.

Pamiętać jednak trzeba, że była to pierwsza w tym zakresie i była urządzona w zakątku prowincji, długie czasy pozostającej w tyle, w przejawach energiczniejszej samodzielności pracy kobiet.

Tak tedy inicjatywie urządzenia wystawy, jak jej wykonaniu, pomimo braków nieodzownych w takich początkowych pracach, należy się uznanie, zwłaszcza, że ruch w tym kierunku zapoczątkowany, może być dla prowincji bardzo dodatnią rewizją jej zasobów. Z rewizji tej na wystawie kaliskiej zupełnie zwycięsko wyszło szkolnictwo ludowe i tu należy fakt ten *nadewszystko* zaznaczyć. Aczkolwiek bowiem w dziale ochroniarskim widzieliśmy liczny zbiór robót bardzo pracowitych, przedstawianych wszędzie przy każdym zobrazowaniu obecnego u nas ochroniarstwa—to jednak uważam jedynie za dobre świadectwo umiejętności ochroniarki, no i pewnego nakładu materjalnego, co świadczy również dobrze o hojności właścicielki majątku, z którego wyroby ochronki są przedstawione, jednak z tego jeszcze nie możemy zdać sobie sprawy o *myślowym i fizycznym* rozwijaniu dziatwy w ochronkach; gdy przeciwnie wszystko, co przedstawiono nam w oddziale szkolnictwa ludowego w Kaliszu, może chlubnie zaświadczyć o zrozumieniu i umiejętnym ujęciu tej ważnej pracy. Pawilon szkolny, aczkolwiek był bardzo niefortunnie ulokowany, bardzo mały i przechodni, przedstawiał się tak wymownie i bogato, że prawdziwą zasługę wystawie przyniósł. Tu istotnie zaznaczyła się praca kobiet, które w własnej samodzielnej inicjatywie szukały środków do zgromadzenia zbiorów i pomocy naukowych, map, bibljoteczki, słowem bardzo już zasobnego muzeum dla swoich szkółek. Wreszcie kajety dzieci z jednorocznej, dwu i trzechletnie nauki, ich rysunki, ich osobiste zbiory przyrodnicze, zaświadczyły, jak ta praca jest rozumiana i jak już umiejętnie podjęta.

Gdyby jeszcze przedstawiono nam kartogramy, wykazujące obecne pomieszczenia szkolne, wymiary, wielkość izb i światła—wykaz ilości uczącej się dziatwy, a mielibyśmy zupełny obraz szkolnictwa ludowego w Kaliszu (aczkolwiek pewnego tylko jego odłamu), oraz pewną już miarę blizkości tej roboty do wskazanego ideału, do jakiego

wszak szkolnictwo ludowe dążyć powinno, co w obecnych warunkach, i w opieraniu się niemal wyłącznie na inicjatywie prywatnej, przedstawi olbrzymie trudności.

Te jednak, energje nauczycielek kaliskich zwyciężyć potrafiła, a zasługa to przedewszystkim umiejętnych i duszą całą oddanych swej pracy młodych kierowniczek szkółek, a mianowicie pp.: Janiny i Anny Skąpskich i Janiny i Wandy Piotrowskich.

Obraz pracy społecznej, którą podjąć mogą szczere dłonie kobiece, a ożywia prawdziwie duch, niekrępujący się żadnemi uprzedzeniami i wnoszący w każdy objaw potrzeby społecznej swoją twórczą zaradność i energję, przedstawiła w oddzielnym pawilonie pani Chmielińska, inicjatorka i organizatorka wystawy w Łowiczu. Zbiory jej, obejmujące niemal wszelkie odłamy pracy społecznej, są czynnikiem agitacyjno-pedagogicznym, znakomicie zaszczepianym niezmiernie umiejętnemi objaśnieniami. Dział ten tedy był również doniosły — tylko także miał pomieszczenie za ciasne, skutkiem czego z objaśnień p. Chmielińskiej jednorazowo korzystać mogła mała garstka zwiedzających i w tym dziale był tłok ustawiczny. Etnografja i tkactwo ludowe bardzo korzystnie było przedstawione. Wyrobów Kruszewianek przysłano za mało, a szkoda, tak bowiem mieszkańcy Kalisza jak i jego okolic nic a przynajmniej niewiele o tej szkole wiedzieli.

Do ogólnego zarysu dodać tu trzeba, ładny dział ogrodniczy, modniarstwo, trochę z gospodarstwa wiejskiego, w bardzo niekompletnym zobrazowaniu przetworów wiejskich, wreszcie dział artystyczny a raczej sztuki stosowanej, wreszcie wielkie bogactwo robót i robótek poszczególnych wystawczyń, a dowody wielkiej cierpliwości i drobiazgowego zamiłowania w wyrobach ręcznych.

Nie można tu jeszcze pominąć działu rękodzielnictwa panny Mohlówny z Rzeczycy, zajmującego już bardzo poważny dział o podniesieniu prac ręcznych naszego ludu.

Zaznaczywszy na tym miejscu, co nam dała wystawa pracy kobiet w Kaliszu—krytyczny pogląd zostawiam nietknięty. *E. Bohowiczowa.*

Sprawy związków i stowarzyszeń.

Polski Związek Nauczycielski.

Zarząd P. Z. N. odbył w bieżącym roku szkolnym 5 posiedzeń. Poruszano następujące sprawy:

1) Zorganizowano sekcję finansowo-odczytową. Pierwszy odczyt wygłoszony został przez p. Makowskiego „O Słowackim.“

2) Postanowiono zwrócić się do Towarzystwa Kultury Polskiej z prośbą o pośredniczenie w sądzie polubownym pomiędzy P. Z. N. a St. N. P., o czym zawiadomiono Zarząd Stowarzyszenia. Na żądanie Tow. K. P. przedstawiono materjały, dotyczące tej sprawy.

3) Projektowane jest urządzenie zjazdu pedagogicznego wraz z wystawą. W tym celu zwrócono się do Sekcji pedagogicznej z poleceniem bliższego rozpatrzenia tego projektu. Sekcja pedagogiczna wybrała z grona członków specjalną komisję do opracowania szkicu wystawy. Wystawa odbędzie się prawdopodobnie na jesieni r. 1910.

4) Postanowiono utworzyć przy Związku kasę pożyczkowo-oszczędnościową. Opracowania szkicu dokonał p. Feldblum przy współudziale jednego z prawników. Szkic ten ma być poddany dyskusji na ogólnym zebraniu.

5) Na Zjeździe neurologów, psychologów i psychjatrów delegatem P. Z. N. był p. St. Kalinowski, na

kongresie pedagogicznym we Lwowie Związek był reprezentowany przez p. Szycównę i p. Sujkowskiego.

6) Przyjęto proponowany przez Stow. N. P. współudział w urządzeniu szeregu prelekcji prof. Twardowskiego, przyrzeczonych na styczeń r. 1910.

7) Żorganizowano Sekcję przyrodniczą. Przewodniczącym obrany został p. Kalinowski.

Z pośród sekcji Związku nadesłały sprawozdania tylko dwie: sekcja języka polskiego i sekcja pedagogiczna.

Na posiedzeniach S. j. p. wygłoszone zostały w bieżącym roku szkolnym następujące referaty:

P. Zb. Brodzkiego: Cel i zakres nauczania literatury.

P. Zb. Brodzkiego: Metodyka nauczania literatury.

Prof. Słońskiego: Teorje gramatyczne Greków i Rzymian (w ciągu 2 posiedzeń).

Na posiedzeniu d. 19/XI p. Woycicki i p. Girdwoynowa zdawali sprawę z książki R. Sułowskiego: Wzory opisów i rozpraw do ćwiczeń stylistycznych, logicznych i estetycznych dla klas wyższych szkół średnich.

W okresie sprawozdawczym t. j. od września do listopada odbyły się trzy posiedzenia Sekcji pedagogicznej. Pierwsze posiedzenie z d. 21/IX zagaiła p. Aniela Szycówna, która przypomniała zebranym po raz pierwszy po okresie wakacyjnym sprawy pozostałe z ubiegłego roku szkolnego; jak to sprawa urządzenia wystawy pedagogicznej, kwestjonarjuszy Kreczmara. Na porządku dziennym był poza tym referat pani Unszlicht-Bernstejnowej w kwestji specjalizacji w nauczaniu początkowym.

Nad wszystkiemi punktami porządku dziennego wywiązała się dyskusja. W sprawie wystawy pedagogicznej wybrano komisję, której polecono bliższe

opracowanie kwestji i przedstawienie jej zarządowi w najbliższym czasie. Do komisji weszli pp.: Margulies, jako projektodawca, Jezierski, Moszczeńska, Kalinowski, Szycówna, Bernsztejnowa, Mortkowiczowa, Szalayowa, Sempołowska i Radziwiłłowiczowa. Komisja postanowiła się zebrać w następną sobotę 25/IX u p. Szycówny.

Po referacie p. Bernsztejnowej, która w wymownych i na własnym doświadczeniu opartych słowach wykazywała złe strony specjalizacji w nauczaniu przedszkolnym, wywiązała się znów ożywiona dyskusja. Dyskusja wykazała, że chociaż w zasadzie pozostawienie kierownictwa dzieckiem jednej osobie w pierwszych latach jego nauki jest pożądane, jednak wobec braku u nas odpowiednio przygotowanych nauczycieli jest niemożliwe. Wobec spóźnionej pory polecono p. Bernsztejnowej zestawienie na przyszłe posiedzenie ostatecznych w tej sprawie wniosków.

W sprawie ankiety Kreczmara podjęli się pracy pp. Drogoszewski, Gacki Władysław i Szycówna. Zebranie komisji wystawowej w oznaczonym terminie odbyło się i po bliższym omówieniu projektu postanowiło zaprosić w charakterze rzeczoznawców do wspólnej pracy pp. Polaka, Hosera, Korniłowicza i Gawrońskiego.

Zebranie sekcji z d. 5/X b. r. postanowiło w sprawie wewnętrznego współżycia sekcji, że wobec trudności technicznych prezydjum sekcji nie będzie rozsyłało zaproszeń lecz ułoży się kalendarzyk i rozeszle członkom. Co do sekcji pedagogicznej posiedzenia będą się odbywały co drugi wtorek, o ile w dzień ten nie wypadnie święto uroczyste.

Na porządku dziennym były kwestje konieczności zbierania statystyki odnośnie stanu naszych szkół polskich i pracę w tym kierunku obiecały pp.: Gir-

dwoynowa, Kutnerówna, Kurkiewiczowa, Bobowska i Drogoszewski.

Dyskusję nad wnioskami p. Bernsztejnowej, która nie była obecną, więc przysłała je piśmiennie, odłożono do następnego razu.

P. Aniela Szycówna referowała sprawę t. zw. lenistwa u dzieci, wykazując, że objaw ten podciągany pod wspólny mianownik najróżnordniejsze ma przyczyny, a więc i różnego wymaga traktowania, że wreszcie w rzadkich tylko wypadkach nie da się wytłumaczyć winą raczej nauczyciela lub otoczenia niż dziecka. Referentka wezwała obecnych do gromadzenia materjałów do studjów nad tą kwestją. Na przyszłe zebranie pp. Kurkiewiczowa, Kutnerówna i Rosenberżanka obiecały dostarczyć opisu dzieci t. zw. „leniwych“ ze swej praktyki nauczycielskiej.

Posiedzenie z d. 19/X było całkowicie zajęte przez referat p. Laskowiczówny o szkole nowego typu, „szkole życia“ p. Decroly, belgijczyka. Ożywiona dyskusja, dążąca do wyświetlenia sobie tego zupełnie odrębnego od dotychczasowych systemów sposobu nauczania dzieci, zajęła cały wieczór, i dyskusja nad dostarczonemi opisami „dzieci leniwych“ została odłożona do następnego posiedzenia. Sekcja pedagogiczna postanowiła powiększyć swoje prezydjum i w tym celu zarządziła odpowiednie wybory. Obecnie składa się ona z 4 osób, a mianowicie: A. Szycówna—przewodnicząca, J. Bernstejnowa — zastępczyni przewodniczącej, A. Szczepaniakowa — sekretarka, A. Drogoszewski — sekretarz.

Redaktor i Wydawca: *Jan Michalski.*

Czcionkami Drukarni Naukowej, Warszawa, Hoża 60.